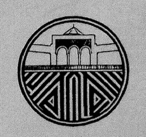
المملكة المغربية
جامعة محمد الخامس
منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط
سلسلة: نصوص وأعمال مترجمة رقم 5



مصطفى حدية

التنشئة الاجتماعية والهوية

دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس

ترجمة: محمد بن الشيخ
مراجعة وتقديم: مصطفى محسن

التنشئة الاجتماعية والهوية

مصطفى حدية

التنشئة الاجتماعية والهوية

دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس

ترجمة: محمد بن الشيخ

مراجعة وتقديم: مصطفى محسن

1996

الكتاب	: **التنشئة الإجتماعية والهوية : دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس.**
المؤلف	: المصطفى حدية.
المترجم	: محمد بن الشيخ.
مراجعة	: مصطفى محسن.
سلسلة	: نصوص وأعمال مترجمة.
منشورات	: كلية الآداب ـ الرباط.
الغلاف	: إعداد عمر أفا.
الخطوط	: بلعيد حميدي.
الحقوق	: محفوظة بمقتضى ظهير 1970/07/29.
التصفيف	: أنسيف الزنايدي ـ الرباط، هاتف : 73.07.22/72.70.66.
الطبع	: النجاح الجديدة ـ الدار البيضاء.
ردمك	: 0-67-825-9981.
رقم التصنيف الدولي	: 2590-1113.
رقم الإيداع القانوني	: 981-96.
الطبعة الأولى	: 1996.

طبع هذا الكتاب بدعم من برنامج التعاون
بين كلية الآداب ومؤسسة كونراد أدناور

بين يدي الكتاب

انطلاقا من وعينا العميق بأن كل ترجمة هي، بكيفية أو بأخرى، خيانة للنص الأصلي ـ بالمعنى الفكري والأدبي للخيانة وليس بالمعنى الأخلاقي ـ فإنه حينما طُلب مني القيام بمراجعة الترجمة العربية لهذا البحث العلمي، طرحت على نفسي للتّو مجموعة من التساؤلات الفكرية والمنهجية كان من أهمها بالذات : أين تبدأ وأين تنتهي، بالتحديد، مسؤولية المراجع ؟ وما هي أدق الشروط والحدود العلمية والفنية التي تفترضها مهمة من هذا القبيل ؟ وهل يمكن أن تكون المراجعة بديلا للترجمة، أو عملا موازيا لها مُساندا ومدعما ليس غير ؟ ثم متى يُستحسن الشروع في هذه العملية، ومتى ينبغي إكمالها ؟ إلى آخر ما هنالك من التساؤلات الدقيقة والمحرجة.

ولعل من حسن حظنا جميعا، مؤلفا ومترجما ومراجعا، أننا نرتبط، منذ رَدْحٍ من الزمن غيرِ يسير، بعلاقات إنسانية وعلمية وثيقة الأواصر، الأمر الذي أتاح لنا اتصالات مباشرة، وعملا جماعيا متواصلا. هذا فضلا عما يربطني شخصيا، بالمؤلف والمترجم من مشاريع علمية وثقافية مشتركة. في ظل هذا المناخ الإنساني، المشبع بِرُوح التعاون واقتسامِ المسؤولية، تَمَّ قبولي للمساهمة في هذا الإنجاز الجماعي.

هكذا، إذن، دشنَّا العملية (الترجمة) بجلسات عمل جماعي مستهدفين من ذلك وضع خطة موحدة للاتفاق على أهم الأسس الفنية والمنهجية الضرورية، وخاصة ما يتعلق بكيفية تحديد المفاهيم والمصطلحات، ونمط الترجمة، ومُوَاصَفات الأسلوب المراد... إلخ. ثم انطلقت العملية لتدوم حوالي سنتين، كنا نلتقي خلالها مع المترجم كلّما استدعت الظروف والمستجدات مشورة ما، أو عملا جماعيا مشتركا.

وفي مرحلة ثانية من سيرورة الإنجاز، كان علينا أن نقوم بالمراجعة العلمية والتقنية النهائية للترجمة. والواقع أنه، حينما عرض علي النص الكامل المترجم، بدت لي، بشكل عملي ملموس، الأهمية البالغة للأسئلة الآنفة الذكر، وما تنطوي عليه من حذر

معرفي مبرّر. وتأكد لي، بما لا يدع أي مجال للشك، أن كل ترجمة ـ مهما اتسمت بالدقة، والموضوعية العلمية ـ هي نوع من إعادة كتابة النص الأصلي بشكل جديد خاص، وأنها، بذلك، تعبير صريح عن شخصية صاحبها : لغة وأسلوبا ونمط تفكير؛ أو ليس الأسلوب هو الإنسان كما هو معروف ؟ وقد اتضح لي، بعد هذه المعطيات كلها، أن أقصى ما يمكن أن يقوم به المراجع هو أن يقترح، وأن يفتح بعض الآفاق، أو أن ينتقد أو يوجه ويرشد... وذلك ضمن حدود وأخلاقيات معينة تحترم التعدد والِاختلاف ومكانة الرأي الآخر، وتتجنب، ما أمكن، منطق الإلغاء أو الإقصاء التعسفي. وأعتقد أنني قد قمت بهذه المهمة بنوع من الصدق العلمي، والتعاطف الفكري مع العمل المترجَم، ومع المترجِم والمؤلف في آن. لذا حرصت على أن أنهي هذه العملية بتقرير تقني مفصل عَلّهُ يساعد على إخراج العمل في أحسن صورة منتظرَة، محترِمة لشروط الجودة المطلوبة.

لقد كانت التوضيحات السابقة أعلاه نوعا من المصارحة الأمينة للقارئ ليكون على بينة من تفاصيل سيرورة هذا الإنجاز العلمي المشترك. والآن ماذا يمكن أن يقال عن هذه الترجمة ذاتها ؟ وعن القيمة العلمية للعمل المترجَم ؟

لعلني لا أبالغ إذا قلت : إن من حسنات هذه الترجمة وضوحها، وبساطتها التعبيرية، وطموحها إلى الِالتزام ـ ما أمكن ـ بلغة عربية خالية من الركاكة المعتادة، ومن التعقيد والغموض والتحذلُق. وإذا كانت النَّكهة الأدبية هي من أبرز ما يمكن أن يستشعره القارئ، فإن ذلك يعد، في تقديرنا، من بين ما يمكن اعتباره إيجابيا، يُضفي على قراءة النص طابع المتعة أحيانا، كما ييسر مهمة إيصال المضامين، والأفكار العلمية التي يعُجُّ بها الكتاب، ولاسيما إلى القارئ غير المختص في مجالات العلوم الإنسانية والِاجتماعية. وهنا، بالتحديد، يمكن تثمين المجهود الخاص الذي بذله المترجم من أجل القيام بهذه المسؤولية العسيرة التي لا تخفى صعوباتها ومخاطرها المتعددة.

أما العمل العلمي المترجم، فإن نقله إلى اللغة العربية له ما يبرره من عدة زوايا علمية واجتماعية :

* علميا، يعالج البحث/الكتاب ـ وفق منظور سيكوسوسيولوجي محدد ـ إشكالية نفسية ـ اجتماعية وتربوية هامة، ألا وهي علاقة التنشئة الاجتماعية (الأسرية والمدرسية خاصة) بتكوين الهوية النفسية ـ الاجتماعية للشباب القروي المغربي

المتمدرس. ولا ريب في أن هذا الموضوع المبحوث لا يزال موضوعا بكرا في مجتمعنا، اللهم إلا ما كان من بعض المقاربات الأولية التي سبق أن عالجت ـ بشكل أو بآخر ـ بعض جوانبه وقضاياه.

* أما من الناحية الاجتماعية، فإن البحث المترجم يرتبط بقضية هامة ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية متعددة، ألا وهي إشكالية الوسط القروي في المجتمع المغربي المعاصر، وما أصبح يعرفه هذا الوسط من تحولات عميقة شملت مختلف البنيات والمجالات والهياكل والمؤسسات، كما شملت العقليات والتصورات الثقافية، والتطلعات المستقبلية للأفراد والجماعات ... ولا داعي للتأكيد على أن المعرفة العلمية الدقيقة لمعطيات هذا الوسط القروي هي الكفيلة بفهم خصوصيات تحولاته البنيوية، وحاجاته المادية والروحية، وبالتالي تسهيل مأمورية إدماجه في مسيرة التنمية والتحديث، على مستوى الممارسة الفعلية الملموسة، وليس فقط على مستوى الشعارات المروَّجة. وهنا بالذات تكمن القيمة العلمية والإجتماعية لهذا البحث.

ونحن، إذ نقدم للقارئ المغربي والعربي هذا العمل مترجما، فإننا جميعاً، مؤلِّفاً ومترجماً ومراجعاً، على وعي تام بأن كل عمل علمي ـ ولا سيما في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ يظل، بحكم طبيعته، مفتوحاً باستمرار للإضافة والتجديد والنقد والحوار، ومشروطا بمحدودية مكانية معينة، وبمحددات علمية واجتماعية، يعود بعضها إلى منظور الباحث، ومرجعيته النظرية والمنهجية، وتأثيرها وشرطها لآليات إنتاج معرفة لها مواصفاتها وخصائصها. هذا، فضلًا عن إضافة متغير جديد، في هذا المقام، ألا وهو الترجمة بكل مشكلاتها التقنية والمعرفية، ومدى صدقها وأمانتها في عرض مضامين العمل المترجم.

لكل هذه الحيثيات الفكرية والمنهجية الآنفة، نعتقد أن ما سوف يشفع لنا لدى القارئ، في بعض هنات هذه الترجمة وعثراتها، هو صدق الاجتهاد والتعاون الجماعي في سبيل إكمال هذا الإنجاز، الذي نطمح من ورائه إلى إغناء المكتبة العربية، وخدمة القارئ العربي، وإشاعة الثقافة والفكر بين أكبر عدد ممكن من القراء. لذا، فإذا حقق هذا العمل المتواضع بعضاً من أهدافه الثقافية والاجتماعية المنشودة، فإن ذلك من أسمى ما نتوق إليه. وإلا فيكفينا أجر الصدق، وأجر الاجتهاد.

والله ولي التوفيق.

مصطفى محسن

مَدخَلٌ عَامٌّ

تقـديـم

من البديهي أن يكون لكل مجتمع نظام للتنشئة الاجتماعية ولتكوين الأجيال الجديدة، وهو نظام يتميز إلى حد ما بالتماسك، كما أن من شأنه أن يضمن استمرارية لشخصية المجتمع ولِوَحْدَته، مع العمل على تسهيل إدْماج الفرد في المجتمع. وبناءً عليه، فإن مسألة التنشئة الإجتماعية، في مجتمعات العالم الثالث التي تعرضت لعدة تحولات، من جهات خارجية في الغالب ـ خصوصا بتأثير من دول المركز النامي ـ تعتبر من الإهتمامات الكبرى التي تشغل بال المسؤولين والمثقفين والآباء.

وبعبارة أخرى، فلقد عرفت هذه المجتمعات تحولات جذرية على مستوى كبير من الحدة، إلى درجة أنها قد وجدت نفسها في مُواجهة حالات من الهدم وإعادة البناء، اعتبرها بعض الباحثين بمثابة أزمة (منعطف كبير)، أي بمثابة مشكلة ذات أعراض حديثة تتعلق بكيفية الإستجابة لمتطلبات الحالة الإستعجالية القائمة، وبالتالي لمتطلبات التنمية الإجتماعية التي ترتكز على تكوين فاعل اجتماعي جديد يختلف عن الفاعل الآخر، المنتمي إلى النظام القبلي القديم.

إن هذه الحقيقة على قدر كبير من الجسامة بحيث إنها تضع هذه المجتمعات وجها لوجه أمام مسالك صعبة يطبعها الغموض وتتخللها متاهات متشابكة ترْتبط بالبرامج التي على هذه المجتمعات أن تتبناها من أجل تكوين هوية الجيل الجديد الذي سيتحمّل مسؤولية قيادة مجتمع الغد.

ومن هذا المنطلق، **فهل** علينا أن نتبنى نظام التنشئة القديم حماية لأنفسنا من الآثار السلبية لنظام القيم التي أفرزها **الآخر** (الغرب)، ذلك النظام الذي يمثل خطرا يتهدد **هويتنا** الشخصية والثقافية ؟ أم علينا أن نترك الماضي جانبا، ونتخلى عن تراث الأجداد، ونراهن بالتالي على الحضارة العصرية (الغربية) بكامل مكوناتها المادية والروحية، لعلنا بذلك نتجاوز مشكلة التخلف ؟

وهل بإمكاننا أن نلائم بين تراثنا القديم، وبين الحضارة الغربية حتى نكون قادرين على العيش في عصرنا الراهن، ونتحرر بالتالي من مشاكل التخلف الصعبة ؟

وأخيرا ألا نكتفي بحصر اهتماماتنا في مشاكل الحاضر دون أي ارتباط مع الماضي، وذلك من خلال البحث عن حلول عقلانية وأصيلة كي نحقق بذلك متطلبات التنمية المتوخاة بطريقة مثلى ؟

تلك كانت الأسئلة الأساسية الملحة التي تشغل بال المثقفين والمسؤولين في بلدان العالم الثالث عموما، والبلدان العربية خصوصا ــ ومن جملتها المغرب بطبيعة الحال ــ، وهي أسئلة تعكس بجلاء مدى الحرج والإنزعاج اللذين تتخبط فيهما هذه المجتمعات التي أُقحمت في دوامة من التحولات غير المنضبطة.

والواقع أنه، علاوة على نوعية هذه الإشكالات ودرجة حدّتها، فإن تأثيرها يختلف، في تلك المجتمعات، حسب ما إذا كان الأمر يتعلق بمجتمع غربي يتحكم في سيرورته التاريخية، أو بمجتمع متخلف تبعي.

وفي هذا الإطار، وتأسيسا على ما سبق، فإن المجتمع المغربي، باعتباره من المجتمعات النامية، يشكو من غياب مشروع مجتمعي من شأنه أن يحدد، على المدى الطويل، الثوابت المرتبطة بسيرورة التنشئة الإجتماعية، وبسيرورة تكوين هوية الأجيال الجديدة (Identisation)، وهذا ما يضعنا، بصفتنا مهتمين، وجها لوجه أمام وضعية غامضة ومتشابكة ونحن نطرح قضية التربية العامة للأطفال بالمغرب «الحديث».

وهكذا، فإن مفهومي التنشئة الاجتماعية والهوية، اللذين يشكلان محور هذه الدراسة، يترابطان ترابطاً جدلياً متكاملاً عند إثارتهما في هذه الدراسة.

فالتنشئة الإجتماعية أولا تعتبر موضوعا للبحث (التحليل)، كما تعتبر في الوقت نفسه سبباً، خصوصا وأنها تكوّن، بالنسبة للموضوع، مسألة مرتبطة بتحديد طبيعة هذه التنشئة، وبتحديد مظاهرها لدى الطفل القروي المتمدرس الذي يوجد في موقف مثاقفة، أي مثاقفة الحضري للقروي في إطار تداخل الثقافات بين العالم الحضري ونظيره القروي.

كما أن هذه التنشئة الاجتماعية تعتبر أيضا سببا، بالنظر إلى أنها تستتبع السيرورة الخاصة بتشكيل الهوية (Identisation) وتكوينها.

وبالفعل، فالأمر يتعلق بوضع تصور من شأنه أن يوفر لنا، في الوقت نفسه، ضبط «المناهج» المعتمدة في التنشئة الإجتماعية، كما يوفر لنا إمكانية الوقوف على سيرورة تشكيل الهوية لدى الطفل القروي المتمدرس.

ثم النظر إلى أن الهوية النفسية الاجتماعية تمثل بنيةً للتمثلات والعواطف والذكريات المعيشة في سياق هذه التنشئة، فإنها تعتبر أيضا مشكلة تتمخض عنها مسألة تحديد مفهومها، وهو المفهوم المفروض فيه أن يساعدنا بشكل ملموس على استجلاء نوعية المواقف وطريقة التفكير التي يتخذها القرويون المتمدرسون في تمثلاتهم لأنفسهم وللعالم الاجتماعي المحيط، هذا علاوة على أن الهوية النفسية الاجتماعية لا تنفصل عن تصور الإنتماء إلى جماعة ما، بل تعتبر نقطة الالتقاء بين العامل النفسي والعامل الإجتماعي.

وبمفهوم آخر، إن علينا أن نتعامل مع الهوية، بصفتها إلى حد ما، سبيلا إلى معرفة واقع المحيط الداخلي للشبان القرويين المتمدرسين، ذلك المحيط الذي تكوَّن في أثناء التنشئة الاجتماعية وتنامى عبر سيرورتها.

I ـ التنشئة الإجتمـاعية : من أجل تحديد المفاهيم

سنحاول فيما يلي، انطلاقا من مقاربتنا النفسية الاجتماعية، ومن خلال عرض موجز لوضعية البحوث الحديثة حول التنشئة الاجتماعية والهوية، أن نحدد طريقتنا في التعامل مع هذين المفهومين الأساسيين في بحثنا هذا.

إن أول ما يمكن استخلاصه في هذا الصدد، هو أن الإعتناء والإهتمام العلميين اللذين يوليهما الباحثون لسيرورة التنشئة الاجتماعية والهوية في مختلف السياقات الاجتماعية، تتحدد طبيعتهما ونوعيتهما، بشكل كبير، من خلال تعقد عملية النمو العلمي (ودرجته) لدى هؤلاء الباحثين.

وبالفعل، فقد كانت التنشئة الاجتماعية والهوية موضوعا لعدة دراسات وبحوث تختلف، من حيث منطلقاتها، حسب ما إذا كان الأمر يتعلق بدراسة مجتمع نام، ومتقدم صناعيا، أو ما إذا كان الأمر يتعلق بمجتمع تابع من مجتمعات العالم الثالث. وهكذا، فإننا نلاحظ أن أغلبية هذه البحوث ـ إن لم نقل كلها ـ المنجزة في

مجتمعات العالم الثالث تنطلق من منظور إثنولوجي أو إثنوسوسيولوجي[1]، بينما تبقى البحوث المنجزة في عالم المجتمعات المصنعة، بصفة عامة، من نصيب الدراسات السوسيولوجية، النفسية، والنفسية الاجتماعية ... إلخ[2].

غير أن أول ما تجب ملاحظته عن هذه الأبحاث في التنشئة الاِجتماعية والهوية ـ إذا آستثنينا بعض البحوث المتناولة للثقافات المتعددة ـ، هو الاِنفصال والاِنقسام الجليّان اللذان تفرضهما تلك البحوث بين هذين المفهومين.

وسنعمل فيما يلي على إبراز بعض جوانب هذه البحوث حول مفهومي **التنشئة الاجتماعية والهوية** لنتوصل في النهاية إلى تبيان أن هذين المفهومين يتداخلان فيما بينهما بحيث إن التنشئة الاجتماعية قد تتضمن أيضا سيرورة الهوية.

1.1 ـ مفهوم التنشئة الاِجتماعية :

يكتنف الغموض تاريخ عبارة «التنشئة الاجتماعية»، و«يبدو أن هذا الغموض جاء نتيجة سوء فهم آرتكبه كَويدينكَز عندما ترجم كلمة Vergesellschaftung (أي «الدخول في علاقة اجتماعية» أو «الرابطة»، المركزية في عمل جورج زيمّيل») إلى الإنكَليزية (Socialisation)»[3].

ومهما كان، فإن هذه «المفردة» تدخل في إطار المصطلحات الكلاسيكية في العلوم الاِجتماعية منذ ظهور «**موجز السوسيولوجيا**» لسوتيرلاندر ووُدْوَارد في سنة 1937.

وبالرغم من أن مفهوم التنشئة الاجتماعية مفهوم حديث من الوجهة التاريخية، فقد أصبح حاليا مفهوما مستعملا على نطاق واسع، أو عرفاً، متفقاً عليه بين بعض

---

(1) Cf. entre autre, Pollak-Eltz, «La socialisation des enfants chez les Afro-vénézuéljens», in **Revue Internationle des sciences sociales** consacrée aux : «Modes de socialisation de l'enfant». Vol. XXXI, 1979, n° 3 pp. 511-517 ; M.M Kabbaj, «La socialisation des enfants en milieu traditionnel et l'incursion des communications de masse au Maroc», in **Revue Internationale des sciences sociales**, Vol. XXXI, 1979, n° 3 pp. 465-481 ; S. Kakar, «L'enfance en Inde : Les idéaux traditionnels et la réalité contemporaine», in **Revue Internationale des sciences sociales**, vol. XXXI, 1979 N° 3, pp. 483-495.

(2) نشير في هذا الصدد إلى أن الكتابات الوفيرة ذات التوجهات السيكولوجية والسيكوسوسيولوجية، إلخ المخصصة لموضوع الطفولة، تلمس بشكل مباشر أو غير مباشر تنشئة الطفل.

(3) R. Boudon et F. Bourricaud, **Dictionnaire critique de sociologie**, Paris, P.U.F., 1982, p. 482.

الباحثين الذين يعني عندهم : «السيرورة التي يتعلم من خلالها الفرد كيف يربط، طيلة حياته، بين مجموع العناصر السوسيوثقافية للوسط الذي يعيش فيه، وكيف يَدمِج بالتالي تلك العناصر في بنية شخصيته، وكل ذلك بتأثير من تجاربه وبتأثير من العوامل الاجتماعية الدَّالة، بحيث يستطيع التكيف، من خلال كل ذلك، مع الوسط الذي عليه أن يعيش فيه»[4].

ومع ذلك، فقد ظل هذا التعريف لمفهوم التنشئة الإجتماعية مطروحا للنقاش منذ زمن طويل[5]، ولم ينل ما يستحقه من الإعتبار، بل وَحُط من قدره «على اعتبار أنه مجرد عملية تدْجين وتوحيد للسلوكات، وكذا تقوية عملية التبعية السوسيوسياسية للمجتمع التاريخي الراهن، أو نُظر إليه على أنه نوع من المثاقفة الإلزامية»[6].

والحق أن إعادة النظر في مسألة التنشئة الإجتماعية بصفتها وسيلة للمماثلة والتوحيد ولتكريس القواعد الإجتماعية، أمرٌ يقتضي اعتبارها قضية تخلط بين التوحيد وبين التنشئة الإجتماعية من جهة أخرى. وهذا يقتضي منا إذن أن نعمل على التمييز بين مدلول هذه المفاهيم، وذلك من خلال التحديد الواضح والإجرائي لمفهوم التنشئة الإجتماعية كما سيتبين فيما يلي :

ـ المستوى السوسيولوجي :

إن موضوع التنشئة الإجتماعية قد خضع للبحث والدراسة من خلال عدة مقاربات، مع العلم أن هذا الموضوع قد عولج بأشكال مختلفة طيلة التطور التاريخي للمجتمعات الغَرْبية بصفة عامة والمجتمعات الأوروبية بصفة خاصة.

---

(4) G. Rocher, **Introduction à la sociologie générale** (1) «L'action sociale», Paris, Edition H.M.H. Ltée, 1968. p. 132.

(5) نشير هنا إلى الجملة الشهيرة لجان ـ جاك روسو (J.J. Rousseau) في «**الخطاب حول أصل وأسس عدم المساواة بين الناس**» (1754) : «يولد الإنسان طيبا والمجتمع يفسده». يضاف إلى هذا أقوال فرويد (Freud) الذي ذكر في كتابه «**الأنا والهو**» (1923)، كما في مجمل كتاباته، أن المجتمع قوة كابتة للحاجات والغرائز لدى الأنا، انطلاقا من أعماق الأنا، بفضل ما تقوم به التربية في تكوين «أنا أعلى» يمثل الضمير الأخلاقي في حد ذاته. ثم نذكر أيضا أفكار ماركيوز (Marcuse) في «**الإيروس والحضارة**»، وفي غيره من المؤلفات كـ«**الإنسان ذو البعد الواحد**» (1955 و1964)، تلك الأفكار التي تركز على أن تحرر الإنسان يمر عبر تحطيم المجتمع ورفض التنشئة.

(6) R. Mucchielli, «La socialisation de l'individu», in **Encyclopédie de la psychologie,Psychologie sociale**, Paris, éd. F. Nathan, 1972, Tome 5. pp. 33-40.

وهكذا ففي الستينيَّات، وهي الفترة التي تميزت بالنّماء وحظيت فيها التوجهات التنموية بمكانة مهمة ارتكازا على الفرضية المستوحاة من ماكس ڤيبر، والتي تسلم بأن التنمية السياسية والإجتماعية والإقتصادية ترتبط بسيرورات التنشئة الإجتماعية، أي بالقيم والتمثلات التي يستدخلها الأفراد. في هذه الفترة إذن تبنت أغلبية الدراسات ـ خصوصا منها ذات التوجهات السوسيولوجية المتعلقة بالتنشئة الإجتماعية ـ مقاربة مقارنة، بحيث نتج عن ذلك ظهور عدة تخصصات علمية في الميدان مثل موضوع «التنشئة الإجتماعية السياسية» الذي أصبح اليوم موضوعا مفضلا للدراسة والبحث[7].

ثم جاءت فترة السبعينيَّات التي عرفت فيها اهْتِمَامَات الباحثين انجذابا نحو منظور جديد يعتبر سيرورات التنشئة الإجتماعية «مفتاحا للتشبث والإستمرارية عبر فئات الأجيال، وبصفة عامة مفتاحا للتمايُزات الإجتماعية، مما جعل المقارنات تنصب بالأساس، منذ هذا التاريخ، على الجماعات الإجتماعية بما فيها الطبقات الإجتماعية والفئات السوسيومهنية والجنس»[8].

ونذكر في هذا الصدد أعمال بيير بورذْيُو[9] وإيستابليت وبوذْلُو[10] وغيرهم بفرنسا، ثم أعمال[11] ب. بيرنستاين بإنجلترا[11].

وفيما يخص الأعمال الحديثة[12] حول التنشئة الإجتماعية، فإننا يمكن أن نشير إلى نزوع تلك الأعمال إلى تجزيء مجالات التحليل لديها إلى عديد من المجموعات كالأسرة والمدرسة والسكن وأماكن اللعب، إلخ، حيث تتم دراسة آثار التنشئة

(7) Cf. R. Boudon. et F. Bourricaud, **op. cit.**

(8) R. Boudon et F. Bourricaud. **op. cit.**, p. 484.

(9) Cf. par exemple, P. Bourdieu, **Les héritiers**, Paris, éd. de Minuit, 1964, 189 pages ; P. Bourdieu et J.C. Passeron, **La reproduction**, Paris, éd. de Minuit, 1970, 279 pages.

(10) Cf. Ch. Boudelot et R. Establet, **L'école primaire divise...**, Paris, éd. F. Maspéro, 1979, 128 pages.

(11) Cf. B. Bernstein, **Langage et classes sociales**, Paris, éd. de Minuit, 1975, 452 pages.

(12) Cf., entre autres, R. Perrinjaquet, «L'habitat en tant qu'univers de l'enfant dans les sociétés industrialisées», in **Revue Internationale des sciences sociales**, Vol. XXX1, 1979, N° 3, pp. 479-509 ; M.J. Chombart de Lauwe, **L'enfant en jeu : pratique des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnements et des idéologies**, Paris, éd. C.N.R.S., 1979, 346 pages ; M.J.Chombart de Lauwe, «l'Interaction de l'enfant et de l'environnement : objet de recherche et révélateur social», **Bulletin de psychologie**, vol. XXIX, n° 18, 1975, pp. 954-969.

الإجتماعية تبعا لخصوصية الفضاءات القائمة، باستعمال مصطلحات مثل الإندماج والمثاقفة (وتشريب القيم) والمعايير الإجتماعية، ونمذجة سلوك الأفراد...

وهكذا، فبدلا من التعامل مع التنشئة الإجتماعية على أساس أنها مجرد سيرورة أسَرية، أصبحت تُفهم من خلال عدة عوالم تنشيئية مجزأة كوسائل الإتصال الجماهيرية، والعالم المدرسي، إلخ، وهي عوامل ـ كما يبدو ـ ذات علاقة وطيدة بالممارسات الإجتماعية للآباء.

وتبقى الإشارة إلى أن هذه الأعمال، نظراً لأسباب منهجية وإبستيمولوجية، تميل في تعريفها للتنشئة الإجتماعية إلى استبعاد سيرورة الهوية بحيث تطغى عليها، والحالة هذه، النظرة التجزيئية في معالجتها للتنشئة الإجتماعية، مادامت تعتبرها مجرد وسيلة للإندماج في مجتمع محدد، ومادامت، من جهة أخرى، تستبعد سيرورة الهوية التي تُعتبر هي أيضا عاملا فعالا في تنمية الطفل.

ـ المستوى السيكولوجي :

ومن جانب آخر، وبخصوص وفرة الكتابات المخصصة لسيرورة التنشئة الإجتماعية(13) لاحظنا درجة الإهتمام المتزايد بنفسية الطفولة المبكرة طيلة السنوات الأخيرة، خصوصا في شمال أمريكا، وما نتج عن ذلك بالتالي من تطور مَلْمُوس في الأبحاث التطبيقية في هذا الميدان.

وبالفعل، فإن الأبحاث المنصبة على دراسة مجالات الطفولة الأولى (تطور الرؤية واكتساب اللغة ونمو الإحساس والإدراك ومرونة الشخصية على سبيل المثال لا الحصر) التي قد قلبت تلك النظرة التي كنا نحملها عن هذه الفترة من الحياة البشرية بشكل جذْري، خصوصا وأن غالبية الباحثين قد كانوا، تبعا للتقليد الشائع على نطاق واسع، يعتبرون الطفل الوليد مُجرد جهاز ارتكاسي تتصف تصرفاته بالبدائية غير المنظمة.

(13) Cf., entre autres, Gouin-Decariet, «Les origines de la socialisation», in **L'enfant: explorations récentes en psychologie du développement** sous la direction de J.F. Saucier, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 1980, pp. 17-41 ; Cf. aussi à ce propos l'article important de A.E. Harris, «Découvertes récentes de la recherche nord-américaine sur la socialisation du jeune enfant», in **Revue internationale des sciences sociales**, vol. XXXI, 1979, n°3, pp. 451-463.

وهكذا، وبعد الكشف عن قدرات الطفولة وإوالياتها، انتقل الاهتمام، في مرحلة لاحقة، إلى مظاهر العلاقة التفاعلية بين الأم والطفل الوليد[14].

ولقد أبرزت هذه البحوث وصفا مُفصلا لمختلف القدرات والتصرفات الاجتماعية للشهور الأولى من الحياة، كما بينت بشكل واضح تلك الأهمية التي يكتسيها دور الطفل نفسه، في هذه العلاقات التفاعلية، مما يَتَبَيَّن منه أن الطفل الصغير، والشخص الذي يقوم برعايته، يُكوِّنان معا نظاما خصبا ومعقدا تتولى فيه العلاقات التفاعلية بينهما دور التنشئة الاجتماعية للطرفين معا.

ومنذ ذلك الوقت، أصبحنا نجد المهتمين أكثر ميلا إلى اعتبار أن التطور العادي للحياة النفسية عند الطفل يتوقف في البداية على العلاقة الإتِّباعية بين الأم أو من يقوم مقامها، وبين الرعاية الأُموسية الخالصة المخوَّلة للطفل، بحيث يمكن القول، والحالة هذه، إن نمو الطفل وتفتُّحَه يتوقفان على حضور الأم أو غيابها أكثر مما يتوقفان على عوامل أخرى من الوسط.

أما عن سيرورة التنشئة الاجتماعية التي تتولد عن تلك العلاقات والتي تربط الفرد بالمجتمع طيلة حياته، فتُعتبر مجرد «تعلم» بسيط للحياة الاجتماعية، أي وسيلة يستعملها الفرد ليكتسب القواعد والمعارف والقيم ونماذج السلوك التي تجعل منه في الأخير عضوا فاعلا في مجتمع محدد.

غير أن وجهة النظر هذه تبقى مشوبة ببعض الغموض في نظرنا، لا سيما وأنها لا تسلم بأن تيار التنشئة الاجتماعية لا ينفصل عن تيار الهوية.

وبعبارة أخرى، إن «اندماج الفرد في النظام الاجتماعي ليس مجرد تفهم أو قبول لقواعد اجتماعية فحسب، بل إنه بمثابة استِدْخال لتلك القواعد بصفتها جزءاً من شخصيته وتعبيرا عن هويته»[15].

---

(14) نشير إلى أن هذا الاتجاه ينتمي إلى توجه الأعمال التي قام بها شبيتز (Spitz) وبولبي (Bowlby) والتي أصبحت كلاسيكية حول التعلق العاطفي الذي انطلقت الأعمال حوله في أواخر الحرب العالمية الثانية، ثم أكدت من خلال أعمال س. فرويد (A. Freud)، وم. كلاين (M. Klein).

(15) M. Zavaloni et Ch. Louis Guerin, **Identité sociale et Conscience**, E. Privat, les Presses Universitaires de Montréal, 1984, p. 17.

وهذا ما يعني أن الطفل، خلال تنشئته اجتماعيا، يبني فكرا اجتماعيا كتمثلات للذات/الآخر وللوسط الاجتماعي، ويمكن اعتبار هذا النوع من البناء محيطاً داخلياً عملياً للفرد[16]، بحيث يتركب هذا البناء من خلال مجموعة من الصور والتصورات والأحكام حول الذات والمحيط الاجتماعي.

انطلاقا من هذا المنظور، فإن تلك الدراسات عندما لا تُولي أي أهمية لسيرورة التنشئة الاجتماعية، تلتقي في نظرتها إلى مسار التنشئة الاجتماعية على أنها مجرد تعلم للحياة الاجتماعية أو تمرُّن عليها.

ووعيا منا بهذه الثغرة، سنعمل في بحثنا هذا على تجاوزها من خلال إحداث نوع من الاستمرارية بين سيرورتي التكوين لدى الفرد بشكل عام.

ـ التيار الثقافوي (Culturaliste)* :

علاوة على ما أبديناه من ملاحظات سابقة، يجدر بنا أن نأخذ بعين الاعتبار، في هذا الإطار، أهمية التيار الثقافوي في معالجة موضوع التنشئة الاجتماعية وبنية الشخصية، ويسلم أصحاب هذا الاتجاه بأن بنية الشخصية تتوقف بشكل قوي على نوعية الثقافة التي تميز مجتمعا ما. ومفهوم الثقافة هنا يعني عندهم بالخصوص نظام القيم الاجتماعية، بحيث نجد كاردينير مثلا يرى أن لكل نظام سوسيوثقافي «شخصية قاعدية».

وفي موازاة مع هذا الطرح، نجد أن أصحاب التيار الثقافوي يُولون مكانة مهمة للتنشئة الاجتماعية في تحليلاتهم للنظم السوسيوثقافية، ويعتبرونها مسارا تمرر المجتمعات، من خلاله، قيمها إلى الأجيال المتلاحقة، ثم إن هذا «التيار الثقافوي، من جهة أخرى، يميل إلى تبني طرح معين لأوليات التنشئة الاجتماعية. ومهما كان هذا الطرح قابلا للنقاش، فإنه ينطلق من افتراض أن القيم والعوامل الأخرى المرتبطة» بالنظام الثقافي «هي عوامل يستدخلها الفرد بإخلاص بحيث تصبح عنده برنامجاً ينظم سلوكه بشكل آلي، إذن فالقيم الثقافية تقابلها حاجة فردية»[17].

(16) Op. cit.p. 7.

(*) تيار أو اتجاه في التحليل يعطي الأولية للعامل الثقافي بصفة عامة محددا ومفسراً لمكونات النسق الاجتماعي العام وأبعاده (المترجم).

(17) R. Boudon et F. Bourricaud, op. cit., p. 136.

لقد أشرنا قبل قليل إلى قابلية هذا الطرح للنقاش. وبالفعل، ففيما يخصنا، نجد أن تصورا مثل هذا حول التنشئة الاجتماعية، بصفتها وسيلة لترسيخ قيم منتمية لثقافة ما، هو طرح يَجب إعادة النظر فيه، ذلك لأننا لا يمكن أن نُسلم جدلا بوجود قيم عامة ومشتركة بين الجميع، ولا بافتراض أن تلك القيم هي مادة للترسيخ والاستيعاب عند الجميع عن طريق التنشئة الاجتماعية.

ويمكن توضيح ذلك بأننا نجد أنفسنا، على المستوى الثقافي، أمام إشكال على درجة كبيرة من التعقيد له جذوره المنبثقة عن مختلف الفئات الاجتماعية المتصارعة في المجتمع. وهكذا، فبدلا من الحديث عن ثقافة واحدة مشتركة، وعن قيم مشتركة واحدة، سيكون من الأفضل أن نتحدث عن ثقافات خاصة وفرعية؛ وبالإضافة إلى ذلك، فالأفراد ليسوا معرضين في الواقع إلى ثقافة مجتمع ما، وذلك لأن هذه الأخيرة ليست في الواقع، بصفة كبيرة، إلا تبسيطا أو تبريرات ينتجها بعض الفاعلين الاجتماعيين كرجال الدين والمفكرين[18]. وهكذا، بغض النظر عن أثر الظروف التاريخية، العينية في النظم السوسيوثقافية، فإن الاتجاه السوسيوثقافوي الذي «يضفي نوعا من المثالية» على المجتمعات المدروسة، لا يعير اهتماما كافيا للمبادرات الفردية[19] أو للتنافس والصراعات ذات الطابع المصلحي. أما نحن، فمن اللازم ألا نتجاهل، في وضعية تفاعلية مثل هذه، المبادرات الفردية أو عواقب الظروف السوسيوثقافية والمادية ومُستتبعاتها، حتى نتجنب بذلك كل تداول تَجْزيئي للتنشئة الاجتماعية قد يشوهها أحيانا.

وإذا كان هذا هو حال الأعمال التي أنجزها باحثون «غربيون» في مجتمعات إما غربية وإما «بدائية» بخصوص سيرورة التنشئة الاجتماعية، فمن المهم التأكيد أن الأعمال التي تتعلق ببلدان العالم الثالث (وهي بلدان تتميز عن مجتمعات المركز المصنَّع بتعقيد زماني ومكاني نسبي ضعيف) تخضع عموماً لمنظورات إثنولوجية وإثنوسوسيولوجية أو هما معاً.

ـ التيار الإثنولوجي أو الإثنوسوسيولوجي :

سنجد أنفسنا أمام إشكال مغاير في هذه المجتمعات، وهو إشكال يفرض على

---

(18) **Op. cit.**, p. 135.

(19) باستثناء المدرسة الإثنولوجية الاجتماعية التي أعطت مكانة مهمة، بتأثير من د. لوف (De Lauve)، لمبادرات الطفولة ومشاكلها.

الباحثين تبني مقاربة شمولية وتجميعية، ويعود هذا بالأساس إلى عدة أسباب رئيسية، منها : ضعف التطور في الجماعات الاجتماعية المستقلة، وبالتالي إلى وجود تفرقة ضعيفة بين تلك المجتمعات، وهي تفرقة ترتكز أساسا على ديناميكية معرفية متصارعة من شأنها أن تسمح ببروز جماعات متمايزة. ويتعلق الأمر في الواقع بمجتمعات تهيمن فيها الباتريركية الأبوية بصفة خاصة، إذ نجد الشاب تابعاً للكبار إلى درجة كبيرة.

والواقع أن أغلبية تلك البحوث بتبنيها لمقاربة ثنائية تقليد/حداثة توحي بأن سيرورة التنشئة الاجتماعية تتميز في هذه المجتمعات بالآثار السيئة للتحولات السريعة والمفاجئة، وبما يطبع روحها من تحْريف.

وفي الحقيقة، إن هذه البحوث الحديثة حول التنشئة الاجتماعية في عديد من بلدان العالم الثالث، ومن بينها المغرب، عندما تنطلق من منظور ثنائي وأحادي التوجه، إنما تفرض شرخا وفصلا بين التنشئة الاجتماعية والهوية، وذلك من جراء الطريقة التي تتبعها في تحديد هدفها من دراسة هذا الموضوع. وانطلاقا من هذا، تعتبر هذه البحوث التنشئة الاجتماعيةَ مجرد تعلم للحياة الاجتماعية غاضَّة الطرف، بذلك، عن أننا في الحقيقة نبني، من خلال التنشئة الاجتماعية، هوية نفسية اجتماعية خاصة.

وهكذا، فإن تناول موضوع التنشئة من «موقف تثاقفي» معين، وحسب مقاربة «سيكوسوسيولوجية تفاعلية» وتكوينية تتحاشى كل تصور أحادي واختزالي لمضمونها، يؤدي إلى حصره في مجرد تكيف مع القواعد والقيم الاجتماعية، لأن التنشئة الاجتماعية يجب أن تفهم، من جهة، على أنها سيرورة متواصلة ومستجدة طيلة الحياة، وذلك بهدف اندماج اجتماعي نسبي ومتواصل للفرد، ومن جهة أخرى على أنها وسيلة للتعلم من خلال استدخال آليات الفعل والنشاط (القواعد والقيم والتمثلات الاجتماعية ... إلخ)، سعيا في تحقيق درجة من التكيف في إطار الحياة، الخاصة والاجتماعية المتغيرة. ويبقى أن نشير، في هذا الصدد، إلى أن سيرورة الاندماج في استمراريتها وتغيرها، تتضمن بشكل عام[20] سيرورة تشكيل هوية الفرد النفسية الاجتماعية.

---

(20) يشير بودون (Boudon) وبوريكو (Bourricaud) في خاتمة مقالتهما حول مفهوم «التنشئة» إلى وجود «تشكك أو عدم تأكد» من الدراسات حول هذا المفهوم، ويؤكدان بالتالي أن التنشئة ليست إلا سببا من جملة الأسباب التي لا تعتبر أساسية أو لا دلالة لها.

2.I – مفهوم الهوية :

يحتل مفهوم الهوية حاليا[21] موقع الصدارة في مجالات شتى، حيث أصبحت «هوية» و«أزمة هوية» لفظتين تستعملان عادة، كما تستعملان حتى في المجال العلمي، لتدلا على أشياء عامة وبديهية، إلى درجة قد تثير السخرية عند الحديث عن تعريف لهما. كما يرتبط هذا المفهوم تارة أخرى بمواضيع محدودة جدا، أو ذات توجهات قياسية خاصة، بحيث يفقد المصطلح كثيرا من مدلولاته العلمية الحقيقية، مما يجعله يعني أي شيء إلا مفهومه العلمي الأصلي[22].

وبالفعل، فمفهوم الهوية الذي يتسم بالغموض والتعقيد قد طرح على بساط البحث والدراسة في كثير من الأعمال مُتعددة الإختصاصات[23]. وفي هذا الصدد، نشير إلى أن عددا من الأعمال ذات الإتجاه السوسيولوجي قد ركزت على الهوية الثقافية والهوية الوطنية بصفتهما أداتين إيديولوجيتين بين يدي الدولة الوطنية تستعملهما عند فشل سياق أي مسار تنموي ذي طبيعة اقتصادية، وذلك لتغطية الواقع الإجتماعي المتأزم.

إن المقاربة السيكوسوسيولوجية لا تعتبر الإنسان مجرد وحدة بيولوجية وروحية، بل تجعل منه حلقة تفاعلية داعية بذلك إلى إدراك كينونة الإنسان على أنها كينونة قائمة في العالم، لا بالمعنى الظاهراتي الذاتي، بل من منظور تكويني (génétique) وتاريخي. والحق أن الأمر إنما يتعلق بتناول بنيوي للنمو الفردي.

(21) يشير م. شِبِل (M. Chebel) في هذا الصدد إلى أنه : «يبدو بجلاء أن مسألة الهوية مّا زالت في بدايتها، كما أنها ظلت مهملة من لدن الباحثين إلى عهد متأخر. وعلاوة على ذلك، فهي مازالت عرضة للتشوش القائم في التخصصات التي تتناولها بشكل فردي، ذلك إذا كانت الهوية تبدو لمعاصرينا بمثابة بنية ثابتة، أو نوع من الهوية العامة، فإنها لم تكن كذلك طيلة القرون الماضية، وخصوصا هذا القرن الذي نطلق عليه «عصر الأنوار»، وهو العصر الذي عرفنا فيه مع فولتير (Voltaire) أن معنى «المتوحش الطيب» هو أن لا تكون لنا هوية، الشيء الذي يبدو مقبولا لدى الأنوار بين المتأثرين بالمسيحية.

(22) E. Erikson, **Adolescence et crise**, Paris, Flammarion, 350p., p. 10.

(23) يشير شِبِل (Chebel) في هذا المعنى إلى أن «الهوية ظاهرة معقدة لم يولها أغلب الباحثين، حتى اليوم سوى اهتمام معتدل. وإذا قارنا الاهتمام الذي حظيت به إلى يومنا هذا، بالاهتمام الكبير المخول إلى الجوانب الأخرى المرتبطة بالكائن وبالفكر، فسنتبين أن الهوية تعود إلى نقاش على مستوى (الندوات العامة) حيث يهيمن تعدد التخصصات، تكون السلطة المطلقة للنظرة الإجمالية الظاهراتية».

وتعتبر الهوية، من خلال هذا المنظور، حصيلة لمجموعة من أنساق العلاقات والدلالات التي يستقي منها الفرد معنى لقيمته، ويضع لنفسه، في ضوئها، نظاما يشكل في إطاره هويته، بحيث تتوفر له، من جراء ذلك، إمكانية تحديد ذاته داخل الوسط السوسيوثقافي باعتباره نظاما مرجعيا على المستوى السلوكي.

وبهذا تكتسب الهوية، إذن، مكانة أساسية في التصرف الفردي، إذ أن الطاقات والغرائز لم تعد تعتبر، كما كان الأمر في الماضي، منبعا للأفعال والتصرفات خصوصا مع التحليل النفسي، بل أصبحت اليوم، من خلال هذا المنظور، بمثابة أنظمة ضابطة للسلوك، بحيث إن كل سلوك قصدي ينطوي على معنى معين، ويأتي وليد اختيار مسبق، كما يصدر انطلاقا من التمثلات التي يكونها الفرد عن ذاته وعن القيمة التي يعطيها لنفسه في إطار التقويم الذاتي.

إن الأمر يتعلق، إذن، بإحساس بالهوية، يكتسبه الفرد خلال نموه النفسي والإجتماعي، ذلك الإحساس الذي «يقوم بدور حيوي في تحديد حوافز الفرد واتجاهاته وردود فعله»(24).

والجدير بالذكر أن هذا الإحساس ما أن يتأسس، حتى يبدأ في القيام بدور الوسيط بين الفرد ومحيطه الإجتماعي، وكأنه الأداة التي تقوم بتحديد اتجاهات الفرد إزاء هذا الموضوع أو ذاك، سواء أكان مجتمعيا أم ماديا.

هذا، وقد توصلنا من خلال متابعتنا للكتابات الوفيرة، في السيكولوجيا والسوسيولوجيا، إلخ، التي اهتمت بمفهوم الهوية، إلى رصد نمطين من التناول يختلفان أساسا باختلاف زاوية النظر التي ينظر منها إلى الإشكالية المطروحة :

«أولا، إذا كانت الهوية، في تكوينها، سيرورة محددة ثقافيا، فلابد من إثبات أن إشكاليتها ستُطرح بشكل مختلف تبعا لاختلاف المجتمعات بين نامية ومتخلفة، بمعنى أن الأمر إذا كان يتعلق بمجتمعات شابة وواعية بواقعها ومدركة لمستقبلها، فلن يكون هناك إلا مجال ضيق لبلورة فَرْدَنَة قوية، أو لتأسيس هوية فردية. أما إذا كان الأمر يتعلق بمجتمعات معقدة مثل مجتمعاتنا (الغربية)، فستتوافر دون شك فرص

(24) P. Mussen, «La formation de l'identité. Découvertes psychologiques et problèmes de recherche», In **Identité individuelle et personnalisation**, sous la direction de P. Tap, Toulouse. Privat. 1986, pp. 13-21 (p. 17).

كثيرة للتحكم في مسار حياتنا الخاصة، بحيث أننا سنرتكز على خصائصنا الفردية وقراراتنا الشخصية لرسم ما نريده، وكذا لتحديد مساراتنا التاريخية»[25].

ولا شك في أن المسألة هي مسألة إشكالية مختلفة ومرتبطة بدرجة تعقد مجتمع معين. غير أنه علينا أن لا ننسى الإشارة إلى أن المجتمعات الفتية، بخضوعها لعمليات الهدم وإعادة البناء، هي اليوم في حالة تامة من البلبلة وانعدام التوجيه، مما يؤثر سلبا وبشكل عميق في نظمها المرجعية وضوابطها السلوكية، الشيء الذي يوضح بجلاء ضياع العلامات الموجِّهة التي تُستعمل لتحديد الهوية الفردية والجماعية.

وانطلاقا من هذا، لاحظنا أن أعمال البحث المنصبة على الهوية وإشكاليتها بالمجتمعات الغربية، ترتبط بأسباب اجتماعية وسيكولوجية وثقافية وسياسية، إلخ، وثيقة الصلة بالتعدد في المجتمع (تعدد الطبقات الإجتماعية والمهنية والإثنية والدينية والسياسية، إلخ).

كما ترتبط بتحديد الهوية الفردية والجماعية بطريقة خاصة، بمعنى أنها تختلف عن أعمال البحث المخصصة لمجتمعات العالم الثالث.

وبتعبير آخر، إن القضية، في المجتمعات الغربية، قضية اهتمام متزايد موجه إلى تكوين الهوية الفردية وتكوُّنها، من جهة، وقضية المشاكل والصعوبات التي تواجهها الجماعات المهنية أو الإثنية داخل المجتمع برمته عموما من جهة أخرى.

ثانيا، يتعلق الأمر في مجتمعات العالم الثالث[26]، على الأصح، بمسألة هوية مجتمعة (sociétale)، هوية مرتبطة بوجود المجتمع عُموما، أي أن هذه المجتمعات، وبعد أن مرت بتجارب قاسية (الإستعمار والإستعمار الجديد)، وبعد أن عانت الأمرين من آثار المثاقفة المكثفة، وجدت نفسها مشغولة، إلى أبعد حد، بقضية الحفاظ على هويتها الثقافية، إن لم نقل وجودها الإجتماعي في حد ذاته[27].

---

(25) Cf. R. Bastide, «La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation», in **Les carnets de l'enfance**, janvier 1969, n°9, pp. 27-33.

(26) Cf., entre autres, Saa'bh, **La modernisation de la pensée arabe**, Beyrouth, Dar El Ilm Lilmalayne, 1980, 232 p. ; J.P. Zirotti, «Les Tsiganes ou l'identité sans frontières», in **Peuples Méditerranéens**, juil.-sept. 1983, n°24, pp. 61-96 ; R. Sainsaulieu, **L'identité au travail**, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

(27) محمد عابد الجابري، **نحن والتراث**، المركز الثقافي العربي ـ دار الطليعة، الدار البيضاء ـ بيروت، 1980.

ولقد نجم عن ذلك تفاوت في إدراك إشكالية الهوية. إذ تفرّع النظر في تطور الهوية الفردية وتكوّنها في الدول الغربية، بصفتها طاقة تلقائية مستقلة للمعرفة واللغة والسلوك، إلى ثلاثة تيارات تقليدية نظرية مختلفة، من الناحية السيكولوجية على الأقل، وهي تيارات التحليل النفسي للأنا، والسيكولوجيا المعرفية للنمو، ثم التفاعلية الرمزية (interactionnisme)، كما تولّد عن هذه التيارات الثلاثة بعض عناصر الالتقاء المرتبطة بالتوجهات الأساسية التالية :

- إن المهارة اللغوية والمعرفية والسلوكية عند الفرد الراشد تتولد عن سيرورة متنوعة في النُّضج والتعلم (نمو معرفي، ولساني، ونفسي ـ جنسي، وعلائقي).
- تمر هذه العمليات عبر سلسلة من الوحدات تتميز بالتعقيد المتزايد أكثر فأكثر، كما تتميز بعدم قابليتها للتراجع أو التغيير، بحيث لا يمكن إلغاء مرحلة ما من مراحلها، لا سيما وأن اللاحقة منها ترتبط بسابقتها، والسابقة تتضمن اللاحقة، وهكذا..
- إن تكوين الهوية عملية تمر عبر سيرورة غير متواصلة، مما يتضمن بروز أزمات عند كل مرحلة.
- يتسم النمو الفردي باستقلالية ذاتية مطردة تجاه الآخرين.
- تضمن الهوية تقوية الفرد في مرحلة أولى، خصوصا عبر سيرورة التنشئة الإجتماعية (إدماج) ثم عبر سيرورة التميُّز الفرداني الذي يعطي النظام استقلالية متنامية.

وهكذا، يبدو أن الفكرة الأساسية التي تبرز من خلال هذه الأعمال ذات المنحى السيكولوجي. تكمن في أن الهوية الفردية تتجلى في قدرة الفرد على الحديث والتصرف بتميز عن الآخرين، بحيث يكون هو ذاته.

وفي نفس السياق الإجتماعي للبلدان المتقدمة، نُشير إلى ملاحظة حول الإهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون إلى تحليل الهوية الجماعية (الإثنية أو الجماعية)، وهو اهتمام لم يأت اعتباطا، بل إنه يعبر ـ حسب رأي بعض المؤلفين ـ عن «الصعوبة التي تواجهها الدولة في محاولة منها لضبط الشروط الثقافية الضرورية لإعادة

إنتاج المجتمع السياسي، كما أنه يدل، بعبارة أخرى، على أزمة الدولة بصفتها «تشكيلة ثقافية»[28].

ولا جدال فيما يترتب على كل ذلك من بروز أزمة في الأنظمة التربوية وتفسُّخ القيم وظهور ثقافات خاصة بالمراهقين، إلخ (ثقافات فرعية).

انظلاقا مما سبق، يبدو أن الهوية الجماعية تضمن استمرارية الجماعة أو المجتمع، كما ترسم في الزمن حدودَ الجماعة داخل وسطها الطبيعي والإجتماعي، علاوة على ضبط انتماء الأفراد إلى المجتمع.

وعلى كل حال، فلقد رأينا، خلال التحاليل المرتبطة بالهوية الجماعية، عددا من التماثلات بين تحليل الهوية من المنظور الفردي وتحليلها من المنظور الجماعي.

وفي الحالتين معا نجد عددا من المفاهيم تدل على أن الباحث المعني بالأمر يخضع للقضايا نفسها ويتعامل معها من المنطلق نفسه (معرفة حدوده ومعارفه وربطه لسبل التواصل)، ويمكن أن نذكر في هذا المجال على سبيل المثال أعمال ر. سانشوليو و. م. زافالوني.

وبالفعل تتجلى الفرضية العامة لسانسوليو الذي يهتم بعالم الشغل (الصناعي أو الإداري) ويخصص مكانة هامة لمفهوم الهوية الفردية لدى العامل، في أن الظاهرة التنظيمية، نظرا لأهميتها، لابد وأن تتدخل في كل مؤسسة وسيطاً في إعادة إنتاج السلوكات والثقافات. وقد طرح ذلك فعلا بتوصله، من خلال أعماله، إلى التحقُّق من مدى قابلية الفرد للتأثر، من حيث طريقة تفكيره وترميزه أو تأويله لتجربته وتجربة الآخرين في ضوء ظروف التواصل القائمة في ميدان العمل[29].

إن هذه السيرورة عند سَانْسُولْيُو تشبه إلى حد كبير التحليل الذي تبناه ب. طاب (P. Tap) فيما يخص الهوية[30] الجنسية. إذ ينطلق طاب من معالجته للهوية من خلال ثنائية الجنس مذكر/مؤنث فيدرس تمثلات الجنس عند الطفل كما يحلل آراء الطفل واستيهاماته عبر تصوره للآخر وللزوج وللأنا.

(28) M. Oriol, Présentation : «La crise de l'Etat comme forme culturelle», in **Peuples Méditerranéens**, juil.-sept., 1983, n°24, pp. 3-12 (p. 7).

(29) Sanisaulieu, **op. cit.**, p. 12.

(30) P. Tap, **Masculin et Féminin chez l'enfant**, Privat/Edisem, 1985, 337 p.

ولقد برز هذا الاختيار، وكذا طريقة التعامل مع المسألة، في ضوء مجموعة من البحوث السابقة. وبالفعل، فإذا كان هذا الخيار على درجة كبيرة من الأهمية، فإنه، فيما يخصنا، يبقى خيارا ذا بعد أحادي ورؤية وحيدة، كما هو الشأن مثلا عند سَانْسُوليُو الذي لا يعطي الهوية الإجتماعية، في هذا النطاق، أي مكانة تذكر، أي لا يعتبرها سيرورة تتضمن مسألة الهوية، ولعل ما يؤكد صدق هذا الطرح هو أننا، إذا كنا نجد تعريفا لكل مفهوم، فقلما نجد أي تلميح، لا من بعيد ولا من قريب، لتكامل المفهومين وتشاركهما وارتباطهما.

ويمكن توجيه الملاحظة نفسها لمقاربة زافالوني التي تخصص مكانة مركزية للهوية في سياق شرحها لسلوكات الفرد داخل وسطه. وهكذا، فإن «هوية فرد ما، في المنظور البيئوي الذاتي، ستتأسس من خلال مضمون الوسط وبيئته ونظامه الداخلي الذاتي والديناميكي، بصفتها جميعا مكانا للمراقبة والتوقع، وبُؤَراً تعكس التصرفات اليومية»[31].

فعلا إن الهوية، باعتبارها موضوعا ومنهجية في الوقت نفسه، تغدو ضرورية من أجل تفسير كهذا، لا سيما وأن الفرد في المجتمعات العصرية يجد نفسه باستمرار في مُواجهة مختلف الخيارات الأيديولوجية، ومختلف القيم المتصارعة، بحيث إن الدافع الذي يحدد خياراتنا الخاصة في هذا المجال يبدو إشكاليا أكثر فأكثر، مما يتمخض عنه ضرورة دراسة الأساس المعرفي (الهوية) لهذه الخيارات.

وعلى هذا الأساس، فالهوية السيكو اجتماعية التي تكون نقطة الإلتقاء بين الفردي والجماعي، تعتبر، في الوقت نفسه، سببا ونتيجة لنوع من الربط بين المعرفي والعاطفي. غير أن سيرورة تطورها عبر الزمن تنفلت من بين أيدينا.

وفي الواقع تكوّن الهوية السيكو اجتماعية عند زافالوني نقطة الانطلاق نحو دراسة الواقع الإجتماعي كما يبرز داخل الشعور الفردي، أو ما تصفه زافالوني بالبيئوية الذاتية. فالهوية السيكو اجتماعية إذن وسيلة لفهم الطريقة التي يقوم الفرد، من خلالها، ببناء «الواقع الإجتماعي، كما أنها، على هذا النحو، تمثل الدعامة في طرح مسألة معرفة الواقع»[32].

(31) M. Zavaloni, **Identité sociale et conscience, op. cit.** pp. 11-12.

(32) **Op. cit.**, p. 8.

ومع ذلك، فإذا كانت الهوية تحظى بمكانة مرموقة بصفتها وسيلة وموضوعاً لتحليل الواقع الاِجتماعي الذي بناه الفرد، فهي، من خلال مقاربتنا، موضوع، لا تزال مسألة تحديد طبيعة بنائه في حاجة إلى البحث، خصوصا في وضعية المثاقفة عند الأطفال المتمدرسين القرويين.

ولا يسعنا، بالنظر إلى أهمية أعمال زافالوني ومنهجها، إلا أن نقر باعتمادنا عليها بشكل واسع في هذه الدراسة، خصوصا وأنها تنتمي إلى المقاربة نفسها التي نركز عليها، أي المقاربة السيكوسوسيولوجية.

ومجمل القول أن معالجة الهوية، التي ظلت موضوعا لإشكالية خاصة ومحددة بالعالم الغرْبي، كما تميزت بتركيزها وإلحاحها، بالتالي، على مواضيع محددة ذات طابع مجتمعي (كالفرد والجماعة والعرق، إلخ). إن تلك المعالجة قد تمت من وجهة نظر وحيدة الاتجاه وأحادية البعد، دُون ربطها، ولو في إطار المقاربات التكوينية، بعملية التنشئة الاِجتماعية التي تتضمنها.

كما تجب الإشارة إلى أنه إذا كانت مختلف الدراسات والأعمال حول الهوية تصدر عن إشكالية محددة ثقافيا، فسيكون من باب التعسف استعمالها دون تروٍّ في وسط مغاير كوسطنا، لا سيما إذا كان الأمر لا يتعلق بتاتا بالإشكالية نفسها[33].

هذا، وباتفاقنا على متطلبات المقاربة السيكوسوسيولوجية، المتبعة في هذا البحث، يبقى أن نشير إلى أن مفهوم الهوية الاِجتماعية يجب أن يتمركز، على المستوى الفردي، حول التمفصُل بين العامل السوسيولوجي والعامل السيكولوجي، بحيث سيمكننا هذا من أدراك مدى إسهام الاِنتماءات إلى بعض الفئات الاِجتماعية، في تحديد الفرد، كما ندرك كذلك مكانة العامل الفردي أو السيكولوجي الذي يدخل في هذا التحديد.

فالهوية إذن، حسب ما جاء في مقاربتنا، «سيرورة يبني الفرد من خلالها مظاهر جهازه العضوي، ويتعرف من خلالها أيضا على تلك المظاهر، سواء على مستوى الحاضر أو الماضي أو المستقبل. كل ذلك انطلاقا من الواقع أو من الأهداف

(33) في هذا الصدد، لا بأس من إثارة أهمية البحوث متعددة الثقافات التي قامت بدراسة الهوية الإثنية، من خلال مقاربة مقارنة ــ خصوصا في الولايات المتحدة ــ، فوجدت نفسها ملزمة باعتبار سيرورة التنشئة لدى الأطفال في ثقافتهم الخاصة.

التي يقوم الفرد، في ضوئها، بوضع تعريف لنفسه، كما يقبل أن يعرفه الآخرون في ضوئها دائما.

إننا، والحالة هذه، أمام ديناميكية متطورة يتخللها كثير من الجدل وكثير من الأخذ والرد، مما يؤدي إلى اندلاع الأزمات»[34].

وبالنظر إلى أن الهوية الاجتماعية نتيجة للتفاعل الجدلي بين المظاهر السوسيولوجية والسيكولوجية لدى الفرد[35]، فإنها تكون تابعة لمركز الفرد، ودوره وثقافته، وكذا هويته الثقافية التي تمررها إليه الدولة ــ الأمّة من خلال الوسائل المتاحة لها كوسائل الإتصال والمدرسة، إلخ.

غير أن الهوية الاجتماعية وأزمة الهوية، اللتين تُعتبران، من منطلقنا سيرورة ديناميكية، تنتميان في غالب الأمر إلى دائرة الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمراهقة[36]. وفي هذه الحالة لا تطرح لفظة أزمة بالمعنى الكارثي، كما قد يتبادر إلى الذهن، وهذا ما كان، في وقت من الأوقات، يبدو وكأنه يَتَعَارَضُ مع الفهم الحقيقي لمصطلح **الأزمة**، هذا المصطلح الذي أصبح حاليا مرادفا للمنعطف الضروري، أو لتلك اللحظة الحاسمة، في عملية النمو، خصوصا عند الإختيار بين السبل التي تتوزع عبرها كل موارد النمو والتجديد المؤدية إلى اكتساب الشخصية المميزة فيما بعد[37].

(34) Camilleric, «Les usages de l'identité, l'exemple du Maghreb», in **Revue Tiers-Monde**, janvier/mars 1984, n°93, pp. 29-42 (p. 29).

(35) هذا، لأنه «ليس هناك هوية بلا صراع، والهوية يمكن أن تدرك كمجانسة وتناسب في الصراعات، أو أكثر من هذا كدرجة من التنظيم على قدر كاف من التماسك لكي يُتمكن من إدماج القوى المتنافرة لدى الأنا الخاضع للتكوين».

(36) نذكر ــ على سبيل الإشارة ــ أن هذه الطريقة في تناول الهوية أو فهمها تختلف عن غيرها لدى عديد من الباحثين (أمثال ب. تاب (P. Tap) ور. زازّو (R. Zazzo)) والتي ترتبط ببناء الهوية الجنسية (تكوين الشخصية والهوية لدى الطفل الذكر والفتاة)، وهذا لسبب بسيط هو أن مثل هذه الإشكالية، ورغما عن أهميتها، لا تعتبر حاليا في مجتمع من العالم الثالث ــ المغرب ــ ذات أسبقية من الأسبقيات.

(37) Erikson, **op. cit.**, p. 11.

وهكذا، فالهوية وأزمة الهوية سترتبطان، بالفعل، في مقاربتنا من خلال هذا التحديد بـ«مراهقة» الطفل القروي المتمدرس بمنطقة احْمر مجال دراستنا. غير أن هذا لا يعني أن الطفل، قبل المراهقة، ليس له هوية، أو لا يعاني من أزمة هوية. بل إن الأمر بكل بساطة هو أن المراهق يمثل فعلا منعطفا حاسما في إبراز سيرورة التكوين عند الطفل.

II ـ إشكالية البحث ومنهجيته

يبدو، من خلال المقابلات التي أجريناها مع أرباب الأسر وآباء التلاميذ بدائرة احمر[38]، أن الطفل القروي المتمدرس، الذي يعيش وضعية مثاقفة عميقة، حيث يشعر الآباء بالدونية والنقص ثقافيا واجتماعيا، يجد نفسه قد أضحى وسيلة لدى الأسرة لـ«ـتحسين» شُعورها الذاتي بالدونية و«إصلاحـ»ـه، بحيث يُعتبر الطفل إذن عنصراً مهمّاً منسجماً في شبكة التطلعات والحوافز الأسرية.

وهذا يعني أن هذا الطفل، بمجرد ما يتم اختياره من بين إخوته للتوجه إلى الدراسة، يصبح وسيلة آستثمار في «مشروع أسري» للحصول على «الشهادة» ثم «الدبلوم»، فالوظيفة الإدارية لدى المخزن «الدولة» حيث سيصبح «كل شيء» عندئذ «مُؤَمَّنا» و«مضمونا» كالأجرة الشهرية، والإعتبار الإجتماعي، و«الحياة الأفضل»، إلخ.

ولا نحتاج إلى التأكيد ـ فيما يخص موضوع بحثنا هنا ـ على أن هذا السياق السيكولوجي والإجتماعي المثاقف بالضبط هو السياق الذي تتم فيه سيرورة التنشئة الإجتماعية عند الطفل القروي المتمدرس، كما يتم ضِمنه، في الوقت نفسه، تكوين هويته النفسية ـ الإجتماعية، بصفة عامة.

والواقع أننا، من خلال التركيز على الأسرة والمدرسة، بصفتهما وسيطين أساسيين وغير متجانسين (مادامت المدرسة منتوجا حضريا) حيث تجري التنشئة

(38) تُعتبر دائرة أحمر من أكبر الدوائر المنتمية إلى إقليم آسفي بحيث تضم ساكنة تقدر بـ212.233 نسمة. وتقع في الجنوب الغربي من عمالة آسفي، كما تتميز بطقسها الجاف (200 إلى 250 م من الأمطار سنويا). وتعاني هذه الدائرة من فقرها الفلاحي نظرا لتضاريسها الخاصة، بينما يبقى توزيع الملكيات الفلاحية يشمل الأراضي الجماعية (%64,98) والأراضي الخاصة (%22,96) ثم أراضي الدولة (%12,04).

الإجتماعية للطفل القروي المتمدرس، سنعمل على دراسة بعض الجوانب من هذه التنشئة، على أن نُبرز، في البداية، بعض الأجوبة، ذات الطابع العام، حول الطريقة التي ينشأ بها الجيل الجديد من الأطفال القرويين المتمدرسين، ويُكوّن بالتالي هويته الإجتماعية داخل الإطار الكلي للمجتمع الجديد/الأمة بصفة عامة، وداخل المجتمع القروي بصفة خاصة. وهذا بالنظر إلى أن القرويين يمثلون حاليا أغلبية سكان البلاد(39)، وانطلاقا من أن سيرورة التمدن جارية على قدم وساق، ما يُفْتَرَضُ معه إسهام هؤلاء الأطفال القرويين في بلورة مستقبل المجتمع/الأمة وتوسعه، من خلال تنشئتهم الإجتماعية، واندماجهم داخل «النسق المجتمعي».

ثم إذا كان هذا هو هدفنا الإجتماعي، وجب ألاّ يغيب عن بالنا ضرورة إبراز بعض الإجابات عن بعض الأهداف المعينة التي تعتبر، هي أيضا، من الثوابت الأساسية في هذا البحث.

وهكذا، فيما أن الطفل المتمدرس يوجد في علاقة مباشرة مع المدرسة من خلال موقف تثاقفي ونظام للتنشئة الإجتماعية يختلف عن نظام الأسرة، فكيف إذن يعيش الطفل تمدرسه باعتباره «مشروعا أسريا» ؟ وماهي العلاقات التي يربطها مع العناصر المسؤولة عن التنشئة المدرسية كالمعلمين والأساتذة والإدارة ورفاق الدراسة ؟ وكيف يتمثل الطفل دور المدرسة ؟

ثم كيف تتم معاملة هذا الطفل من طرف أسرته الأصلية ثم أسرته المثاقفة والمشهورة بالإمتيازات النموذجية في الحياة الحضرية ؟ بعبارة أدق : ماهي علاقاته مع أفراد أسرته (الأب والأم والأجداد، إلخ) الذين يتصف أغلبهم بالأمية ؟

وأخيرا، هل تكون التنشئة المدرسية سببا في القطيعة بين الطفل ووسطه القروي ؟ وأين يتموضع هذا الطفل المتمدرس بالنسبة إلى القرويين ؟ وما هي مظاهر هويته النفسية ـ الإجتماعية المشكلة في وسط قروي مغاير بالأساس لعوالم قروية أخرى ؟

---

(39) حسب إحصاء 1982 كان المغرب يضم 20.357.620، نسمة بمن فيهم 61.935 أجنبيا. ويشمل هذا العدد سكان المدن بـ8.730.399 وسكان العالم القروي بـ 11.689.156 (انظر : مديرية الإحصاء : الإحصاء السكاني العام لسنة 1982، ص. 17).

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، ستوفّر لنا، علاوة على الجوانب الجديدة لسيرورة التنشئة الاجتماعية وتكوين الهوية النفسية الاجتماعية للجيل الجديد، الوسيلة لضبط نوعية ومدى التحول الاجتماعي المؤثر في العلاقات بين جيل الآباء وبين أبنائهم المتمدرسين في إطار السياسة المرسومة التي تتابعها الدولة الجديدة/الأمة.

ويتعلق الأمر بالخصوص، في ضوء سياق سيكولوجي واجتماعي متثاقف، بدراسة سيرورة التنشئة الاجتماعية، وفي الوقت نفسه، سيرورة تكوين الهوية النفسية الاجتماعية عند الطفل/التلميذ بالوسط القروي.

وعلاوة على ما سبق، وبغض النظر عن التحليلات السوسيولوجية التي تولي أهمية كبرى للمدرسة والأسرة، باعتبارهما وسطين لإعادة إنتاج النظام القائم، بغض النظر عن التحليلات السيكولوجية التي تكتفي بالنظر إلى الفرد دون ظروفه الاجتماعية القائمة، فإن خصوصية هذا البحث تتجلى في أنه يحاول الانطلاق من إطار نظري يختلف تماما عن الدراسات التي أنجزت إلى يومنا هذا عن الطفل المغربي عموما، والقروي خصوصا، أي أن دراستنا تركز على «وضعية المثاقفة» الخاصة التي يحياها القرويون.

ثم إن دراستنا التي تعتمد نظرية «التنشئة الاجتماعية المستمرة»، تنطلق من مُسلمة أن التفاعل الاجتماعي يعتبر مجالاً متميزاً للنمو النفسي الاجتماعي (الإيجابي أو السلبي) للفرد. غير أنه علينا أن نشير إلى أن ذلك التفاعل الاجتماعي إذا كان يقوم بدور سببي، فإن ذلك يتم بشكل لولبي. وهكذا، فإذا كان يوفر للطفل إمكانية تكوين عدد من المواقف والتمثلات، فإن هذه الأخيرة (أي المواقف والتمثلات) تمكن الطفل، بدورها، من المشاركة في تفاعلات اجتماعية أكثر نضجا، بحيث تؤدي، عندئذ، إلى بروز تمثلات واتجاهات جديدة.

إننا إذن بصدد دراسة تنشئة اجتماعية وتكوين هوية لا متناهية.

II.1 ــ نتائج معطيات البحث الميداني الأولي[40] :

لقد توصلنا إلى جعل إشكالية هذا البحث إجرائية من خلال الاعتماد على دراسة وثائقية واستكشافية أساسا (البحث الميداني الأولي).

(40) جرى البحث الأولي باستعمال طرق الاتصال شبه المباشر بعد إعطائه للتلاميذ قصد الإجابة عليه كتابة. أما عمر التلاميذ المتصل بهم، فهو يتوزع بين 9 و12 سنة وبين 12 و18 فيما يخص التعليم الثانوي.

ولقد كان البحث الميداني الأولي مثمرا وذا فائدة كبرى على أكثر من صعيد، إذ سمح لنا، في البداية، بإبراز المتغيرات المؤطرة (المنفصلة) التي يبدو أنها ذات فعالية كبرى في سيرورة التنشئة الاِجتماعية وفي سيرورة تشكيل هوية الطفل، وهذه المتغيرات هي التالية :

- مكان السكنى : القرية/البادية.
- الأنشطة السوسيومهنية للآباء.
- جنس الأطفال/التلاميذ : ذكور/إناث.
- المستوى الدراسي.

كما مكننا البحث الأوّلي في المرحلة الثانية من حصر بعض عوامل التنشئة الاِجتماعية الجديرة بالبحث والتقصي قصد تحديد دلالاتها وانعكاساتها في تشكيل هوية الطفل/التلميذ النفسية الاِجتماعية، ويمكن إجمال هذه المظاهر بصفة عامة فيما يلي :

- عدم انتظام النمو النفسي الاِجتماعي عند الطفل/التلميذ من جراء انعدام التماسك والتكامل بين الوسط العائلي والوسط المدرسي.
- التباين في سيرورة التنشئة الأسَرية والمدرسية حسب السكنى بالقرية أو البادية.
- الاِنفصال (التَّشَخُّص) عن آراءِ الآباء (personnalisation).
- عدم احتمال المعاملات المغرية الصادرة عن أعضاء من وسط التنشئة الاِجتماعية : الأسرة والمدرسة.
- الإحساس بالإحباط فيما يتعلق بإشباع الحاجات ذات الطابع الفزيولوجي والمعنوي.

وانطلاقا من هذا، إذن خلُصنا في الأخير إلى صياغة فرضيتنا على الشكل التالي :

II.2 ـ فرضيات البحث :

1 ـ إن التنشئة العائلية والمدرسية تختلف في ممارستها تبعا لمكان السكنى، وهذا يعني أن :

ـ التنشئة المدرسية بالقرية تُنمِّي، من خلال نظامها القسري، موقفا حادا لدى الطفل/التلميذ.

ـ أما في البادية، فإن التنشئة العائلية، التي تَتَفوَّق، من حيث التأثير على التنشئة المدرسية، تجعل الطفل في حالة من الاِزدواجية بين المتطلبات الدراسية وبين الإسهام في المهام اليومية للأسرة.

2 ـ إن التنشئة الأسرية والمدرسية تختلف باختلاف المستويات الاِجتماعية والمهنية للآباء، بحيث إن هذا يعني :

ـ أن المشتغلين بالقطاع العمومي يبدون على استعداد نسبي، للاِستجابة المتفهمة لإشباع رغبات اللعب واللهو (التسلية) لدى الطفل.

ـ أن العاملين بالقطاع التجاري الذين يتصفون بالأمية عموما، والذين تنبني علاقاتهم مع الطفل بناء على الدوافع الأخلاقية، يبدون ميلًا إلى التشدد في تلبية رغبات هذا الأخير.

أما الفلاحون والعمال وأصحاب «الأنشطة الموسمية» (الخياطون والحلاقون وأصحاب المهن الصغيرة، إلخ)، فيميلون إلى عدم الاِهتمام بإشباع تلك الرغبات.

3 ـ إن التنشئة الاِجتماعية الأسرية والمدرسية تختلف في عملها الإدماجي والتكويني التفتحي عند الطفل، تبعا لاختلاف جنسه. وهذا يعني :

ـ أن التنشئة الاِجتماعية تتميز نسبيا من خلال ميلها إلى التفتح على الذكور والتسامح معهم؛

ـ في حين أنها تتميز بالحزم والشدة مع الإناث.

4 ـ إن التنشئة الاِجتماعية المدرسية تؤدي بالطفل، تبعا للمستوى الدراسي المتقدم لديه، إلى تعميق القطيعة بينه وبين وسطه القروي عموما، ووسطه الأسري خصوصا. أي أن الطفل/التلميذ يتخذ من خلال العوامل المدرسية المنشئة، موقفا متعاليا ورافضا للوسط القروي على العموم والوسط الأسري على الخصوص.

5 ـ إن التنشئة الاِجتماعية المدرسية والعائلية تشجِّع، من خلال تنوعاتها على المستوى الثقافي، نموَّ نظام «سلبي» قائم على تمثلات الطفل/التلميذ لهويته النفسية الاِجتماعية، إذ يجد الطفل نفسه في وضعية رافضة لظروف الحياة داخل وسطه القروي. وذلك في مقابل البحث عن هوية «إيجابية» ذات سمات شبيهة بسمات الوسط الحضري.

تلك كانت فرضيات إشكاليتنا كما هي واردة في هذه الدراسة قصد رصد دَلالة مظاهر التنشئة الإجتماعية المذكورة آنفا. لكن يبقى علينا أن نفصح عن التقنيات المستعملة، وعن أنماط تحليل النتائج وأخيرا عن الخصائص التي تتميز بها عينة البحث.

3.II ـ تقنيات البحث وأنماط التطبيق :

اعتبارا منا لطبيعة الأهداف المرسومة في هذا البحث، وبالنظر إلى الخصائص التي تَبَيَّنَ لنا أنها تميز هذا البحث، عمدنا إلى مضاعفة تقنياتنا وتنويعها في مجال جمع المعطيات، وذلك بهدف توضيح المشاكل التي شغلتنا طيلة تعاملنا مع هذا البحث.

وهكذا، «وبما أن ما يميز تقنية الإستقصاء والبحث السيكوسوسيولوجي هو البحث عن شروط تكوين الفاعل الإجتماعي، أي دراسة تلك العلاقات القائمة بين الفرد أو الجماعة، وبين الشروط الإجتماعية لوجودهما ولتصرفاتهما ولإنتاجاتهما»، آثرنا، بعد أن أخذنا بعين الإعتبار خصوصيات المتغيرات المستقلة أيضا (المستوى الدراسي والمستوى الإجتماعي والمهني لدى الآباء، والجنس ومقر السكنى)، استعمال التقنيات التالية :

- استمارة خاصة بالطفل/التلميذ في المستوى الإبتدائي.
- استمارة خاصة بالطفل/التلميذ في المستوى الثانوي.
- استمارة للمدرسين (معلمين وأساتذة).
- مقابلة (شبه موجهة) مع الآباء ومديري المؤسسات المدرسية.
- مبيان حول الهوية النفسية الإجتماعية مستوحاة من م. زافالوني.
- إنجاز رسوم لبعض (الحالات الإجتماعية) والتي حولناها إلى شفافات.
- تحليل المحتوى (Diapositives).

ولقد انبثقت كل التقنيات المستعملة من المظاهر نفسها الخاصة بالتنشئة الإجتماعية والهوية المحددتين في الإشكالية، وذلك باستثناء حصيلة الهوية النفسية الإجتماعية.

غير أنه تجب الإشارة إلى أن الإستمارات الموجهة لتلامذة الإبتدائي ولتلامذة الثانوي تختلف عن بضعها البعض اعتبارا لعدة مؤشرات : «متغيرات تمت ملاحظتها» في المستوى الثانوي حيث يمكن إبراز متغيري السن والمستوى الدراسي

بالخصوص. وهكذا، فإن استمارتي الإبتدائي والثانوي لم تكونا متشابهتين، هذا بالإضافة إلى أن الإستمارات المطبقة تميزت بالتقليص ما أمكن من عدد الأسئلة والميل إلى استعمال الأسئلة المغلقة والأسئلة مُتعددة الإختيارات، وكل ذلك بسبب الظروف المرتبطة بتوزيع تلك الإستمارات، وهي ظروف كانت صعبة في غالب الأحيان.

أما الإستمارة الموجهة للمدرسين (معلمين وأساتذة)، فعلاوة على انبثاقها من العوامل نفسها المرتبطة بالتنشئة الإجتماعية وبالهوية، ركزت على الظروف المادية والإدارية والإجتماعية المحيطة بهؤلاء المدرسين بصفتها من جملة المحددات المؤثرة، إلى حد ما من جهة، في اتجاهاتهم وفي تمثلاتهم للأطفال/التلاميذ الذين يقومون بتنشئتهم، والموجهة، من جهة ثانية، لإجاباتهم على الأسئلة المطروحة في الإستمارة.

وأما «اللوحات» (Planches) التي تضم عددا من «الأوضاع الإجتماعية» والتي تعكس في محتوياتها الأوضاع والعلاقات الإجتماعية المستوحاة من ظروف الحياة لدى المجموعة المدروسة : العلاقات الإجتماعية بين الآباء (لوحة 1)، علاقات الآباء والأطفال (لوحة 2 و3، 8)، علاقة الأطفال فيما بينهم (لوحة 7)، علاقة الأطفال ببعض الأدوات من وسطهم السوسيوثقافي الخاص (لوحة 6، 10) وعلاقات الأطفال ببعض الأدوات من الوسط الحضري (لوحة 6، 5، 11)، فقد تم إنجازها (اللوحات) بعد توزيع اختبار تفهم الموضوع (T.A.T.) الذي تَبيَّن فيما بعد أنه كان محدودا وغير ذي قيمة تذكر على المستوى الإسقاطي[41]، هذا، وبالنظر إلى أننا قد اكتفينا بتطبيق تلك «اللوحات» على الأطفال/التلاميذ في التعليم الثانوي، فقد عمدنا في إطار البحث الميداني إلى إضافة فقرة أخرى إلى الإستمارة حتى نجعل هؤلاء التلاميذ على صلة مباشرة بمعيشهم، وحتى نحررهم بالتالي من «الجانب التصنعي»، أي من السطحية الضيقة التي تتسم بها الإستمارات عامة، وما يترتب عنها من إفقار للمعطيات وللواقعية الواردة في الإستمارة.

ولقد كان الهدف من وراء تركنا للتلاميذ على سجيتهم أو «تلقائيتهم» التعبيرية يرمي إلى التوصل، من خلال «خطاب» التلاميذ حول وضعياتهم الإجتماعية، إلى «لا وعيهم» الذي نعتقد أن من شأنه أن يحدد، ولو نسبيا، واقع وجودهم الإجتماعي القائم.

---

(41) لقد سمعنا في أثناء توزيع الاستمارات بعض التعاليق من قبيل : «حتى الصور والمنازل مأخوذة عن النصارى». وهذه التعاليق التي علّقها التلاميذ/الأطفال دفعتنا إلى إعادة النظر في تقنيات البحث.

يتعلق الأمر إذن بعشر لوحات منقولة إلى شفافات تم تطبيقها بطريقة جماعية في ضوء التعليمات التالية(42):

في البداية، طلبنا من التلاميذ ـ الذين كانوا متحمسين للإسهام في هذا البحث ـ بعد مقدمة وجيزة تحدد موضوع هذه اللوحات وهدفها، مع الإشارة إلى أهمية البحث في العالم القروي، أن يسردوا «قصة» لا تتعدى عشرة أسطر تدور حول الحالة المقترحة من خلال كل لوحة على حدة تبعا للمراحل التالية :

ـ بمن يتعلق الموضوع ؟

ـ ماهو الموضوع ؟

ـ لماذا ؟

ولقد استطعنا تبعا لهذا السياق تجميع معطيات عامة تميزت بمحتواها الغني والمثمر إلى درجة أنها قد تتجاوز بكثير الأهداف المرسومة لهذا العمل في حد ذاته.

وفيما يتعلق بدراسة الهوية النفسية الإجتماعية، فقد استأنسنا بمبيان الهوية النفسية الإجتماعية لزافالوني(43). وتكمن أهمية هذا المبيان/الجرد أولا في كونه ذا طابع تحليلي نقدي، بالمقارنة مع أعمال أخرى سابقة، وفي أنه بنّاء بالنظر إلى المقترحات الخاصة التي يطرحها، كما تكمن ثانيا في أنه يتأسس، قبل كل شيء، على ضرورة التحديد، الأكثر دقة لبعض المفاهيم المتبناة في هذا المجال الواسع (النفسي والإجتماعي)، هذا المجال الذي يبدو عرضة لعدة مشاكل نابعة بالدرجة الأولى من طبيعة النسيج المزدوج الذي يكون لحمته وسداه.

وإذا عدنا إلى زافالوني في مبيانها هذا، وجدناها تصرح فيه بأن مفهوم الجماعة يضم عددا من العناصر «التي تختلف في تحديد الفرد على أكثر من مستوى، بحيث إن الأمر قد يتعلق بعدة فئات إجتماعية، لا تختلف في عموميتها، كالسن والجنس والجنسية، كما أنه قد يتعلق أيضا بأدوار ومواقف اجتماعية مثل المهنة والإنتماء

(42) لقد تم توزيع استمارات البحث الميداني عبر حصتين داخل مختبر، وكانت كل حصة تشمل عشرة أشخاص.

(43) M. Zavalloni et Ch. Louis-Guern, **Identité sociale et conscience, op. cit.** ; M. Zavalloni, «L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science», **op. cit.**, in Moscovicis, **Introduction à la psychologie sociale**,Tome 2, Larousse, Paris, 1973, 363p. pp. 245-265.

إلى جماعة سياسية، إلخ. وهكذا يغدو مفهوم الهوية النفسية الإجتماعية هنا بمثابة النواة المركزية التي تكون الشخصية الفردية على شكل ترسُّب مُكوّن من عدة مركبات سيكولوجية وسوسيولوجية»[44].

إننا هنا أمام منعطف حاسم يرتبط بالهوية الشخصية، التي تتبعناها في دراستنا، والتي أشرنا إليها باسم الهوية النفسية الإجتماعية. ومن ثم يتجلى في هذا المنعطف الحاسم الميل نحو الهوية الفردية، التي هي في الآن نفسه ذات صفة نفسية واجتماعية[45].

ولذلك تُلح زافالوني على ضرورة توحيد الدراسات المرتبطة بمختلف التخصصات، ولا سيما التخصصات المتقاربة علميا، وهذا قصد إدراك جيد للهوية الإجتماعية التي لم يولها الباحثون عناية كافية.

ثم إن زافالوني وهي تعرض بعض الروائز مثل «فهرست الضبط لبيل 1951)، والتمييز الدلالي لأوسغود (1957)، وروائز دلائل الأدوار لكيلي (1955)، وروائز من أكُون ؟ لكوهو وماك بارتلاند (1954)» بصفتها أدوات للدراسة التجريبية الحقيقة لكل هذا الركام من الروائز، تقول في هذا الصدد : لا يبدو أن الأدوات المشار إليها أعلاه تستجيب لمتطلبات الإشكالية المحددة للهوية الإجتماعية.

أما الدوافع إلى اعتراضي الكلي عليها، فالظاهر أن هذه الروائز لا تعطي، في رأيي، إلا حيزا تجريبيا ضيقا، الأمر الذي لا يمكن معه بناء أمل كبير في أن تؤدي نتائجها إلى بزوغ علم لدراسة الهوية[46].

ويبقى أن نشير إلى أن المبيان الذي كوناه عن الهوية النفسية الاجتماعية، يرتكز على ثمرة الجهد الذي بذل لاكتشاف العلاقات الإجرائية القائمة بين الشعور الذاتي بالهوية (الهوية الشخصية) وبين الأدوار الإجتماعية الموضوعية (الهوية الإجتماعية)، قصد تحليل الكيفية التي يؤثر بها الإنتماء إلى بعض المجموعات المعينة (مغربية، قروية، الجنس، تلميذ، شاب، مسلم). ويضم هذا المبيان طورين[47]:

---

(44) M. Zavalloni, op. cit., p. 245.

(45) M. Chebel, op. cit., p. 73.

(46) M. Zavalloni, op. cit., p. 249.

(47) اعتمدنا هنا على زافالوني في المقال المهم المعنون بـ «الهوية السيكوسوسيولوجية»، وكذلك على دواز (Doise) وأول (All) في «علم النفس الإجتماعي التجريبي».

في الطور الأول يطلب من المبحوثين أن يقولوا ما يخطر ببالهم (تداعيات حرة) عندما يستحضرون أفرادا من الجماعة التي ينتمون إليها، وذلك باستعمال صيغة «نحن...» أو «هم...» (مثلا «نحن المغاربة معروفون بكذا...» و«هم المغاربة معروفون بكذا...»).

وهكذا نمر إلى السؤال التالي بعد أن نحصل على ثلاثة أجوبة، على الأقل، عن ثلاثة أسئلة. وتستعمل هذه التقنية في الأصناف الستة المذكورة سابقا : البلد (مغرب)، قروي، جنس، تلميذ، شاب، مسلم (دين)، أي ما مقداره 36 تداعيا حُرا لكل فئة مادمنا نستعمل السؤال «نحن...» و«هم...» باستمرار في كل صنف.

ويخوّل لنا هذا الطور من العملية عتاداً «من الدرجة الأولى»، يوفر لنا إمكان اتخاذه حافزاً تجريبيّاً يهدف إلى تَوْليد معطيات جديدة، «معطيات من الدرجة الثانية». كما أن معطيات الطور الثاني من العملية تخضع لعملية «تأويل مركز» يمثل المرحلة الثانية التي تتكون بدورها من ثلاث مراحل : في المرحلة الأولى يُسأل المستجوبون عما إذا كانت السمات أو الخاصيات التي ربطوها بكل صنف، أثناء المرحلة الأولى، تنطبق عليهم شخصيا أم لا، وهل كانوا مؤيدين أو محايدين أو سلبيين، وهل يمثل لهم كل ترابط شيئا مهما أو أساسيا. ثم تأتي المرحلة الثانية حيث يُطلب من المستجوبين هل كانوا على وعي تام، في الترابطات التي قاموا بها، بوجود اختلاف في أجوبتهم بين «نحن الـ...» و«هم الـ...» ؟ وهل اتخذوا، في إجاباتهم، الجماعة في شموليتها مرجعا ؟ أو اعتمدوا فقط على مجموعة صغيرة خاصة ؟ وهل تم الحكم على كل جماعة في حد ذاتها ؟ أو تم ذلك بالمقارنة مع جماعات أخرى ؟ وهل يعتقدون أنهم إنما قاموا بإبداء وجهة نظرهم الشخصية ؟ أو أبدوا وجهات نظر أناس آخرين ؟ ثم في المرحلة الثالثة من عملية الإستبطان المركزة نسعى أخيرا إلى الحصول على الدلالات التي تدخل في إطار السمات والخاصيات التي استعملت في وصف الجماعة، أو استعملت في وصف الفرد نفسه.

وهكذا شكلت هذه الحصيلة، التي وجهت إلى تلامذة التعليم الثانوي، على هذا النحو لكي تكون قادرة على حصر التمثلات التي يكونها تلامذة مستوى مدرسي ما حول هويتهم النفسية الإجتماعية، كما أنها جاءت من جهة أخرى لتُتمِّمَ من خلال مراميها، الأسئلة المحتفظ بها في الإستمارة الخاصة بالهوية، لا سيما وأن هذه الأسئلة

تعتبر غير كافية لفهم ما نحن بصدده، مما أدى بنا، بالتالي، إلى مزاوجة أسئلتنا مع تقنيات وإجراءات البحوث متعددةِ الإختصاص.

أما المقابلات شبه الموجهة التي أجريت مع الآباء ومديري[48] المؤسسات المدرسية (الإبتدائية والإعدادية والثانوية)، فتضم مخططا للمقابلات يحتوي على الموضوعات العامة التالية المستخلصة من بحثنا الأولي مع الأطفال/التلاميذ.

1 ـ الآباء وتصورهم لتربية الأطفال.

2 ـ الآباء ومكانة الطفل المتمدرس ودوره داخل الأسرة.

3 ـ الآباء وأهمية المدرسة داخل المجتمع.

4 ـ مواقف الآباء من سلوكات أطفالهم المتمدرسين.

5 ـ الآباء ونوعية المساعدة والتفهُّم الذين يولونهما أبنائهم المتمدرسين.

ولقد اقترحنا هذه المباحث على مستجوبينا باعتبارها موضوعات للمقابلة تاركين لهم كامل الحرية لاستكشافها، غير أننا افتتحناها بمقدمة، طويلة إلى حد ما، شرحنا فيها أهداف بحثنا الميداني وأبعاده العلمية، وذلك رغبة منا في إثارة انتباههم وتحفيزهم على المشاركة تطبيقا لرأي لكانيل وخان اللذين يقولان :

«لا جدال في أن افتقار التحفيز إلى قوة الإقناع لن يوفر الجو الضروري لإجراء الإستجواب، وبالتالي لتحقيق الأهداف حتى نهايتها. إن التحفيز الجيد يُمكّن الباحث من إثارة المبحوثين وإقناعهم بأهداف البحث بحيث سيتوصل إلى شحن الدوافع والتشجيع على متابعة الحوار»[49].

وفي أثناء ذلك، أي عند اقتراح الموضوعات على المبحوثين، اتخذنا الإحتياطات التالية :

ـ ترك الحرية للمبحوث أو المستجوَب في التعامل مع الموضوع حسب رغبته.

ـ إعطاء ما يكفي من الوقت للمستجوَب للتفكير في تحديد التفاصيل التي يود ملامستها، بينما يبقى دورنا محصورا في إرهاف السمع مع مساعدته أحيانا على متابعة تفكيره بالإدلاء ببعض التدخلات من لدننا مثل : «نعم،

(48) لقد كان الحوار مع مديري المؤسسات المدرسية مفتوحا ومتعلقا بالمشاكل التي يعاني منها التلاميذ في الوسط القروي الحمري.

(49) Cf. Cannel et R.L. Khan, «L'interview comme méthode de collecte», in L. Festinger et D. Katz, **Les méthodes de recherches dans les sciences sociales**, Tome II, pp. 385-437.

هذا شيء مهم... سنفكر في هذا... إلخ» أو بالصمت وقتاً قصيراً علامة على الإهتمام.

- إن الأسئلة التي خُصصت للأخذ بيد المستجوَب لتفصيل هذه النقطة أو تلك، اتسمت «بالحياد» ولم تكن لتحمل - حسب رأينا - أي إيحاء من خلال صياغتها، وهكذا جاءت على المنوال التالي : «كيف لاحظتم هذا ؟» و«هل لديكم ما تضيفونه في شأن هذه النقطة ؟».

والحق أننا كنا طيلة مقابلاتنا نتصرف كما يقول نهوم : «على المستجوِب ألا يعتبر نفسه مربيا ولا موحيا ولا داعية، بل مستمعا مرهف الإستماع، وعليه ألا يعبر عن أحاسيسه أو أفكاره الخاصة (لا تعجب أو انتقاد) لأنَ من شأن ذلك أن يكبح تلقائية المستجوَب أو أن يدفعه إلى اتخاذ مواقف دفاعية»[50].

ولعل نجاحنا في إجراء خمس وثلاثين مقابلة في ظرف خمسة عشر يوما يعود إلى التزامنا بهذه القواعد بحيث أنجزنا ثلاثين مقابلة مع ثمانية وعشرين أبا ووالدتين، وخمس مقابلات مع المديرين (في الابتدائي والثانوي).

II. 4 - العينة :

في السنة الدراسية 1985/1984، وهي السنة التي أنجزنا فيها البحث الميداني الأساسي، كان مجتمع البحث بدائرة أحمر يتوزع على المستويين الإبتدائي والثانوي حسب ما يلي :

فيما يخص المستوى الإبتدائي :

الجدول رقم 1 : الإحصاء العام لتلاميذ الإبتدائي تبعا للجنس[51]

الدائـــــرة	الجـــنس		المجموع
	ذكـــور	إنـــات	
دائـــرة أحمر	7926	3165	11091
المركز المستقل باليوسفية	3443	3107	6550
	11369	6272	17641

(50) C. Nahoum, **L'entretien psychologique**, Paris, P.U.F., 1958, 173p. (p. 42).

(51) تجدر الإشارة إلى أن الإحصائيات المتعلقة بمختلف المصالح المعنية تختلف في نظرها إلى الأعداد الكاملة للتلاميذ. وهكذا، فالأرقام المستقاة من النيابة تختلف عن مثيلاتها لدى مصالح الوزارة كما تختلف عن غيرها لدى رؤساء المؤسسات التعليمية.

وهكذا يكون مجموع تلامذة الإبتدائي هو 17.641. غير أننا ألتزمنا بالأهداف المسطرة للبحث، فلم نُولِ أهمية للمستويات الثلاثة الأولى في التعليم الإبتدائي واكتفينا، بالتالي، في اختيار «عينة البحث» في التعليم الإبتدائي، بقسميه المتوسط الأول والمتوسط الثاني(52) اللذين يضمان على التوالي :

الجدول رقم 2 : أعداد تلامذة المتوسط الأول والمتوسط الثاني

الدائرة	العدد
المتوسط الأول	3417
المتوسط الثاني	3218
المجموع	6635

المرجع : وزارة التخطيط، المندوبية الجهوية لتانسيفت، النشرة الحولية الإحصائية لمنطقة تانسيفت، 1984، ص. 23.

أما المستوى الثانوي، فإنه يضم تبعا للسلكين (الإعدادي والثانوي) الأعداد الواردة في الجدول رقم 3.

الجدول رقم 3 : أعداد التلاميذ بالتعليم الثانوي حسب السلكين (الإعدادي والثانوي)

مركز	السلك		المجموع
	الإعدادي	الثانوي	
دائرة أحمر	1.303	369	1.672
المركز المستقل باليوسفية	3.724	1.167	4.891
المجموع	5.027	1.536	6.563

المرجع : وزارة التخطيط، المندوبية الجهوية لتانسيفت، النشرة الحولية الإحصائية لمنطقة تانسيفت، 1984، ص. 27

(52) من خلال تركيز بحثنا على التنشئة الأسرية، فقد اقتصرنا في المستوى الابتدائي على الفصلين المتوسط الأول والمتوسط الثاني. وبالنظر إلى أن هذه المرحلة من نمو الطفل النفسي الإجتماعي تمثل الفترة التي تبدأ فيها التنشئة المدرسية في التأثير من خلال التصور والتمثل إزاء المحيط عموما والذات خصوصا بينما يبقى الطفل في الفصول الثلاثة السابقة بمثابة الممثل الصادق للقيم الأبوية كما سبق أن بينا في معطيات البحث الميداني.

أما حسب جنس التلاميذ فلدينا الأعداد التالية :

الجدول رقم 4 : أعداد التلاميذ بالتعليم الابتدائي حسب الجنس

الدائـــــرة	الجـــنس		المجموع
	ذكـــور	إنـــات	
دائـــرة أحمر	1.260	412	1.672
المركز المستقل باليوسفية	2.912	1.979	4.891
المجموع	4.172	2.391	6.563

المرجع : وزارة التخطيط، المندوبية الجهوية لمنطقة تانسيفت، النشرة الإحصائية السنوية لمنطقة تانسيفت، 1984، ص. 28.

هذا، وبالنظر إلى ضخامة هذا العدد (24204 تلميذا في المستوى الإبتدائي والثانوي)، وبالنظر إلى انعدام مسطرة كافية لاستطلاع أبعاد العينة، لم يكن في إمكاننا أن نُنجز عينة دقيقة اعتمادا على الأسلوب الإحتمالي الذي يضمن لنا «تمثيلية» مجتمع البحث. وأمام اضطرارنا إلى التخلي عن المنهج الإحتمالي المتسم بالدقة، عمدنا إلى «منهجية التصنيف حسب الحصص التي تعتبر الأكثر استعمالاً في الوقت الراهن. وتقوم منهجية التصنيف حسب الحصص هذه على الحصول على تمثيلية كافية إلى حد ما، مع العمل على إعادة توزيع بعض المتغيرات المهمة داخل العينة وخصوصا منها تلك المتغيرات التي توجد في المجتمع موضوع البحث»(53).

ولعل هذا يتطابق تماما مع ما يؤكده ف. باشر في هذا الصدد، إذ يضيف قائلا :

«إننا، في هذه التقنية، نتخلى عن مبدإ الإستطلاع الإحتمالي، إما لعدم توافر الشروط الكفيلة بإجراء سحب اعتباطي خصوصا في مجال وضع قاعدة ملائمة للإستطلاع، وإما لأسباب ذات علاقة بالتكلفة، وفي مقابل ذلك نلجأ إلى توظيف بعض الخصائص التي نعرفها عن المجتمع قصد الملاءمة بين العينة وبين مجتمع البحث على مستوى الخصائص التي بين أيدينا»(54).

(53) R. Ghiglione et B. Mataon, **Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique**, coll. «U», A. Colin, Paris, 1980, 301 p. (p. 39).

(54) F. Bacher, **Les enquêtes en psychologie**, Tome 1, P.U.F., Paris, 1982, 426p., p. 88.

وبالنظر إلى هذه الصعوبات المنهجية، فقد استرشدنا، في أثناء اختيار عينتنا، بعدة اعتبارات :

لابد من الإشارة أولاً وقبل كل شيء إلى أن مسألة «التمثيلية» ليست واردة هنا بالمفهوم الإحصائي للمصطلح، بل إنها تتأسس على الاعتبار المخول لعدة خصائص محددة في مجتمع الدراسة (السن والجنس والمستوى المدرسي والمستوى السوسيومهني ومقر الإقامة).

لقد آتخذنا إذن، في اختياراتنا، جميع الاحتياطات اللازمة حتى تتم عملية إعادة إنتاج التوزيعات المجتمعية تبعا لهذه الخصائص بكامل الدقة.

وبالنظر إلى العدد المرتفع للمجتمع المعين للبحث، وبالنظر إلى انعدام المعلومات الكافية في بطاقات التلاميذ، خصوصا بسبب توزع مجتمع البحث على ست جماعات قروية مما جعل الاتصال بكل التلاميذ شيئا مستحيلا، فقد بذلنا جميع الجهود حتى نجعل عيّنتنا شاملة، نسبيا، لكل مميزات مجتمع الدراسة، وذلك من خلال الاتصال بأكبر عدد ممكن من تلامذة الابتدائي والثانوي.

ومن هنا، على المستوى الابتدائي الذي يضم وحده 6635 تلميذا في قسمي المتوسط الأول والثاني، حصرنا في أول الأمر 531 تلميذا لنحصل في الأخير على عينة من 500 تلميذ موزعين حسب الجنس والمستوى المدرسي كما يبدو من الجدول الآتي :

الجدول رقم 5 :

أعداد عينة التلاميذ المحتفظ بهم حسب المستوى الدراسي والجنس

المستوى الدراسي	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
المتوسط الأول	150	50	200
المتوسط الثاني	250	50	300
المجموع	400	100	500

المرجع : بحث ميداني قمنا به سنة 1984-1985.

وفيما يتعلق بالتوزيع حسب الوضع السوسيومهني للآباء وحسب المستوى الدراسي، نجد :

الجدول رقم 6 :

أعداد تلامذة العينة المحتفظ بهم حسب الوضع السوسيومهني للآباء[55] وحسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المستوى السوسيو مهني للآباء				المجموع
	موظفو القطاع العمومي	العسكريون والمتقاعدون	الفلاحون والمهنيون والمنجميون	غير محدد	
المتوسط الأول	20	70	80	30	200
المتوسط الثانـــي	30	80	150	40	300
المجموع	50	150	230	70	500

المرجع : بحث ميداني أنجزناه سنة 1984 ـ 1985.

(55) نشير إلى أن التحديد الدقيق للوضع السوسيومهني للآباء في الوسط القروي المغربي عامة، والوسط القروي في منطقة أحمر خاصة، يعتبر صعبا. ولقد وجدنا بعض آباء التلاميذ الذين يقومون بثلاثة أنشطة في الوقت نفسه (مثل المعلم الذي يمارس الجزارة في أوقات فراغه وأيام العطل). ونظرا لهذا، فقد جمعنا المهن في الأنشطة المصنفة كما يلي :

ـ الموظفون في القطاع العمومي : ويشملون كل من يتلقى أجرة من الدولة أو من الشركة كالمكتب الشريف للفوسفاط، وموظفي الإدارات المحلية بمختلف مصالحها كالجنود والمتقاعدين.

ـ العاملون في التجارة : وفيهم أصحاب دكاكين البقالة بصفتهم بائعين بالتقسيط أو بالجملة.

ـ الفلاحون وأصحاب الحرف الصغيرة : مثل مستغلي الأراضي الفلاحية وعمال المناجم (الفوسفاط) ثم الباعة المتجولين ثم أصحاب الحرف الصغيرة كماسحي الأحذية والحلاقين والخياطين والميكانيكيين وباعة الخضر والمعالجين. أما الباقي فهم الذين لم يستطع التلاميذ تحديد مهنهم تحديدا دقيقا.

وفيما يتعلق بتوزيع التلاميذ بالعينة حسب المستوى الدراسي ومقر الإقامة :

الجدول رقم 7 :

أعداد تلامذة العينة المحتفظ بهم حسب المستوى الدراسي ومقر الإقامة.

المستوى الدراسي	مقر الإقامة		المجموع
	القرية	البادية	
المتوسط الأول	140	60	200
المتوسط الثاني	160	140	300
المجموع	300	200	500

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

يبقى التوزيع داخل العينة حسب مقر الإقامة وحسب الجنس :

الجدول رقم 8 :

أعداد عينة التلاميذ المحتفظ بهم حسب مقر الإقامة والجنس

مقر الإقامة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
القرى	250	50	300
البوادي	150	50	200
المجموع	400	100	500

المرجع : بحث ميداني أنجزناه سنة 1984-1985.

أما على المستوى الدراسي، فيتوزع عدد التلاميذ المحتفظ بهم داخل العينة تبعا للتقنية المتبعة عند توزيع الإستمارة. ولقد احتفظنا في المرحلة الأولى بـ351 تلميذ ـ بمن فيهم السلكين معا ـ ثم لم نعتبر منهم في الأخير إلا 240 تلميذا يتوزعون حسب المستوى السوسيومهني للآباء وحسب الجنس كما يلي :

الجدول رقم 9 :

أعداد تلامذة العينة المحتفظ بهم حسب المستوى السوسيومهني للآباء، وحسب الجنس

المستوى الدراسي	المستوى السوسيو مهني للآباء				المجموع
	القطاع العمومي	الفلاحون والمهنيون والمنجميون	العسكريون والمتقاعدون	غير محدد	
ذكـــور	43	92	37	24	196
إنـــاث	12	14	8	10	44
المجموع	55	106	45	34	240

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

وفيما يلي نجد التوزيع حسب المستوى الدراسي (أي سلك التعليم الإعدادي والثانوي) وحسب الجنس، يشمل الأعداد الواردة في الجدول رقم 10.

الجدول رقم 10 :

أعداد تلامذة العينة في التعليم الثانوي المحتفظ بهم حسب المستوى الدراسي (السلكين) وحسب الجنس.

الجنس	السلك		المجموع
	السلك الأول	السلك الثاني	
ذكـــور	148	48	196
إنـــاث	24	20	44
المجموع	172	68	240

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

في المرحلة التالية وفيما يخص توزيع «اللوحات» ومبيان/جرد الهوية السيكوسوسيولوجية لدى التلاميذ، لم نحتفظ من جملة التلاميذ الذين اتصلنا بهم

(240) إلا بعشرين تلميذا للوحات وبعشرين ومئتي تلميذ (220) للمبيان، بحيث يتوزع التلاميذ المحتفظ بهم (220) في ضوء هذه التقنية حسب المستوى السوسيومهني وحسب الجنس على الشكل التالي :

الجدول رقم 11 :

أعداد التلاميذ المحتفظ بهم داخل مبيان الهوية السيكوسوسيولوجية حسب المستوى السوسيومهني للآباء وحسب الجنس

الجنس	المستوى السوسيو مهني للآباء				المجموع
	موظفو القطاع العمومي	تجار التقسيط والجملة	فلاحون وحرفيون	غير مصرح بها	
ذكور	42	31	88	21	182
إناث	12	6	13	7	38
المجموع	54	37	101	28	220

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

وفيما يتعلق باللوحات، يتوزع العشرون تلميذا المحتفظ بهم تبعا للمستوى السوسيومهني للآباء وتبعا للجنس حسب ما يلي :

الجدول رقم 12 :

أعداد التلاميذ المحتفظ بهم في اللوحات حسب المستوى السوسيومهني للآباء وحسب الجنس

الجنس	المستوى السوسيو مهني للآباء				المجموع
	موظفو القطاع العمومي	تجار التقسيط والجملة	فلاحون وحرفيون	غير مصرح بالمهنة	
ذكور	4	3	6	1	14
إناث	2	1	3	0	6
المجموع	6	4	9	1	20

المرجع : بحث قمنا به 1984-1985.

وهكذا، وبعد التطبيق تبعا للتقنية المتبعة في توزيع الإستمارات، انتقلنا إلى عملية الفرز وتحليل نتائج البحث الميداني تبعا للمسار الذي نحلله فيما يلي.

5.II ـ فرز النتائج وتحليلها :

إذا كانت عملية «إنجاز بحث ميداني تعني، فيما تعنيه، استفسار عدد من الأفراد قصد تعميم النتائج المحصل عليها»[56]، وإذا كان «كل بحث ميداني يرمي إذن إلى إبراز عدد من الخطابات الفردية، ثم تأويلها وتعميم نتائجها»[57]، كان علينا أن نشير، قبل الإنتقال إلى الحديث عن المسطرة التي اتبعناها في التحليل، إلى أن بحثنا الميداني قد تبلور تبعا لنوعية التقنية المستعملة في جمع المعطيات.

وبالفعل، وفيما يتعلق بالخطة التي اتبعناها على المستوى التقني، تلك الخطة التي عمدنا فيها إلى التفريق بين المناهج «المغلقة» والمناهج «المفتوحة»، كما يشير إلى ذلك ج. أكريزي الذي يعني بالمناهج المغلقة تلك التي تستعمل أدوات تَقَصٍّ قوية البناء وجبرية (شبكات ملاحظة محددة سلفا، واستمارات مقننة وروائز سوسيومترية وتقنيات الترتيب)، ويعني بالمناهج المفتوحة المناهج التي تترك للمبحوث كامل الحرية في التعبير (ملاحظات حرة، ومقابلات حرة وغير موجهة)، بحيث إننا قد راعينا في تحليلنا خاصيات «الإنفتاح» أو الإنغلاق» تبعا للتقنية المستعملة[58].

فأما الإستمارات، وبالخصوص الأسئلة المغلقة والأسئلة متعددة الإختيارات، فقد موضعناها ورتبناها بطريقة آلية في إطار الفئات الأساسية والفئات الثانوية المرسومة سلفا. وهكذا عمدنا إلى حساب النسبة المائوية للترداد في الأسئلة متعددة الإختيارات، وعمدنا إلى حساب النسبة المائوية، وأحيانا المعامل (×2)، فيما بين المتغيرات المستقلة وغير المستقلة في الأسئلة المغلقة.

وأما الأسئلة المفتوحة والمقابلات شبه الموجهة، وكذا مبيان الهوية السوسيوسيكولوجية و«الحكايات المروية» بالألواح، فقد لجأنا فيها إلى استعمال تقنية تحليل المضمون حسب المواضيع.

---

(56) R. Ghiglione et B. Matalon, **op. cit.**, p. 6.

(57) **Ibid**.

(58) J. Griser, **Méthodes de la psychologie sociale**, P.U.F., Paris, 1975, 191p., p. 112.

وقد كانت سبل تحليل مضمون المعطيات كما يلي :

قبل كل شيء، تجدر بنا الإشارة إلى أن م. نروك يبين أن «تحليل المضمون يختص دائما بمجموعة من الوثائق أو المدونات، بحيث يسعى إلى إعادة بناء محتويات في ضوء نوعية الإستخدام الذي ينوي تطبيقه فيما بعد»[59]. غير أن إعادة البناء هذه تمر في أثناء إنجازها بعدة مراحل :

في المسعى الأول قمنا بدراسة معمقة للمتن المحصل عليه قصد الإطلاع على مضمونها وإحداث نوع من الإندماج معها، وهو ما يمكن أن «نسميه بمرحلة القراءة (الأولية الطافية) قياسا بما يقوم به المحللون النفسيون»[60].

ولقد تمكنا في أثناء تلك القراءة المتكررة من إبراز عدد من المواضيع المركزية، كما تمكنا من كشف وحدات النصوص وإنجاز بعض المؤشرات التأويلية ولو دون ترتيب في أول الأمر.

ثم انتقلنا إلى الخطوة الثانية من التحليل، أي إلى تصنيف المواضيع الواردة في الفئات الفرعية، وهذه الفئات الأخيرة لم تستنبط في ضوء القراءة الشاملة لكل العتاد المستعمل في البحث الميداني، بل إنها إما أن تكون بنية لمخطط المقابلة أو قاعدة لملامح التنشئة الإجتماعية المستخلصة من نتائج البحث الأولي، أي أن الفئات الفرعية مُحدَّدة بصفة قبلية. بعد هذه العملية ابتدأنا في مرحلة أولى بقراءة فحوى المقابلات واحدة واحدة، ثم الأسئلة المفتوحة واحدة واحدة، ثم الحكايات الواردة بمختلف اللوحات على التوالي، كل ذلك من أجل استخلاص مواضيعها الخاصة، بناء على التقنيات المحددة، قصد إدراجها بعد ذلك في إطار الفئة المناسبة المحددة مسبقا. ولقد عملنا في الوقت نفسه على إحصاء عدد المرات التي تردَّدت فيها مواضيع كل فئة على حدة مع تجميعها في أصناف فرعية. وفي مرحلة ثانية أنجزنا قراءة أفقية لمجموع المواضيع الخاصة بكل فئة بهدف تجميعها هي أيضا حسب ترددادها في الظهور.

في الخطوة الثالثة من التحليل، وبعد كشف المواضيع وإحصاء تْرداد ظهورها، انتقلنا إلى تأويل النتائج المحصل عليها. ويتعلق الأمر، من جهة، داخل هذا الإطار بنوع من التحليل الترابطي تساءلنا من خلاله عن العلاقة القائمة بين المواضيع فيما

(59) Mc. d'Unrug, **Analyse de contenu**, Ed. Universitaires, Paris, 1974, 270p.

(60) L. Bardin, **L'analyse de contenu**, P.U.F., Paris, 1977, 233p., p. 94.

بينها تبعا لدرجة ترداد ظهورها، وذلك قصد إبراز العلاقة الضمنية بين أدوات البحث نفسها، ومن جهة أخرى بحثنا عن دلالة هذه النتائج المحصل عليها في إطار منظورنا النظري المحدد سابقا.

يبقى أن نشير إلى أننا استندنا إلى المنهجية الوثائقية لتدعيم وجهات نظرنا في تنوعها، ولأن «الوثائق تعتبر خلفية مرجعية للبحث الميداني، خصوصا وهي تضع أمام الباحث ثلاث مزايا تتجلى في اتساع المدى الإعلامي الذي يمكن الإعتماد عليه، وفي توفير نوع من المراقبة والضبط، وفي إمكانية إعادة استعمال المعطى الزمني المتغير الضروري لدراسة التغير الإجتماعي»(61).

(61) V.S. Clapier, **L'enquête psycho-sociologique et son analyse de contenu** (polycopié), Laboratoire de psychologie sociale, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Nice, 36 p. (p. 8).

نَتَائِجُ ٱلْبَحْثِ
ٱلتَّحْلِيلُ وَٱلتَّأْوِيلُ

القسم الأول :

الطفل بين الأسرة والمدرسة

الفصل الأول

الطفل بين تصور الآباء وخطابات التنشئة الإجتماعية المدرسية

تقـديم

على خلاف بعض التحليلات السوسيولوجية والسيكولوجية التي تتعامل مع الثقافة القروية من خلال تصور ثنائي، هو ثقافة تقليدية/ثقافة عصرية، يأبى بول باسكون إلا أن يثير الإنتباه، في هذا الصدد، إلى أن

«القرويين ليسوا بمتخلفين داخل ثقافة تقليدية جامدة متحجرة كما يُعتقد[1]، بل إن الثقافة الواردة وأساليب العيش الحديثة ما انفكت تخترق العالم القروي وتهز كيانه، بحيث إن الثقافة القروية تسير دون توقف، بالرغم من أنها لا تعبر عن نفسها خارج مجالها، إلا قليلا وفي حالات استثنائية، وهي، أي الثقافة القروية، تتسم بانجذابية نحو المركز في حين تعتبر الثقافة الحضرية ثقافة طاردة نحو الخارج، وتتميز بأنها تتزود باستمرار بموجات متجددة واردة من الشرق ومن أوروبا»[2].

ونظرا لخضوع المجتمع القروي لغلبة الثقافة الحضرية وإشعاعها، فإن هذا المجتمع يجد نفسه، بحكم الواقع، في مواجهة انبثاق حاجات جديدة وتطلعات ليس من السهل تحقيقها أو جعلها في متناول الجميع[3] بالنظر إلى الواقع الإجتماعي

(1) P. Pascon, «Entretien avec Tahar ben Jalloun», in **B.E.S.M.**, 30 ans de sociologie du Maroc, janvier 1986, N° 155/56, p. 54.

(2) A. Khatibi, «La manipulation des aspirations collectives», in **Aspiration et transformation sociale**, dirigé par P.H.·Ch. de Lauwe, Ed. Anthropos, Paris, 1970, p. 152.

(3) في هذا الفصل يتحدث الخطيبي عن الاستقلالية معتبرا إياها «مركباً للتطلعات بعدم التوازن الذي يزداد اتساعا بين التطلعات والإمكانيات، والتطلعات والتفقير وبين الإدارة التمييزية والتفقيرية وبين العنف المكبوت للرغبات».

السياسي القائم. غير أن إمكانية تحقيق بعض المتطلبات الجديدة وبعض التطلعات الآنية (شراء جهاز أو آلة تسجيل أو تلفاز أو شاحنة، إلخ) قد ساهمت نسبيا في «عصرنة» المظهر الخارجي العام في العالم القروي، دون أن تكون هذه العصرنة بمثابة المرادف الواقعي للتنمية(4)، (5).

والحق أن المجتمع القروي قد وجد نفسه، بفعل العيش في مَعْمَعَة استيراد وسائل الإستهلاك نتيجة لسيرورة التمدن المستمرة، وجها لوجه مع مؤسسات غريبة ودخيلة، كالمدرسة على سبيل المثال لا الحصر، تلك المؤسسة التي لا تخفى عواقبها ذات الفعالية والتأثير الحاسمين على الوضع السوسيوثقافي، والتي ظلت السلطات السياسية المسؤولة تنشرها في العالم القروي بشكل مكثف، خالقة بذلك سياقا يتكون من مُسَيْطِر/ ومسيطَر عليه، تقوم فيه المدرسة بدور ناشر لعناصر ثقافية تشجع على «القطيعة» مع العالم القروي الذي يبدو أن كثيرا من الآراء مازالت تعتبره عالما متأخرا.

ومهما يكن، فالمدرسة، بصفتها مؤسسة تنشيئية، إنما يتحدَّد دورها ووضعها ودلالتها تبعا للبيئة التي تنشأ فيها.

أولا : علينا إذن أن نتساءل فيما يخصنا هنا : كيف يحدد قروييو منطقة احمر دور المدرسة ووضعها؟ وماذا يتوقعون منها؟ وماهي علاقاتهم بالفعاليات التنشيئية للمدرسة، خصوصا منها المدرسون والإدارة ؟ وماهي المكانة التي يعطونها لأبنائهم المتمدرسين ؟

ثانيا : كيف ندرك العناصر المنشئة في المدرسة، خصوصا المعلمين ودور المدرسة ؟ وماهي علاقاتهم بالطفل/التلميذ من جهة ؟ وعلاقاتهم بعائلة هذا التلميذ من جهة أخرى ؟

---

(4) هذا، لأننا نعني بالتحديث أساساً سيرورة التبني من خلال استيراد بعض النماذج الاستهلاكية والسلوكية وبعض القيم والمؤسسات التي تتميز بها المجتمعات المتطورة، بينما نعني بالتطور إيجاد الشروط الداخلية للإنتاج الذاتي تلك المنتجات نفسها... أماالتقليد، فيبقى الدِّينامية الأساسية للتحديث والعصرنة، بينما يعتبر الإنتاج والإبداع خاصية محدِّدة للتطور.

(5) L. Martin, «Aspirations sociales et changement social», in **Aspiration et transformation sociales, op. cit.**, p. 143; Ph. Aries, «La famille aujourd'hui». Colloque consacré à la sociologie de la famille, Bruxelles, Ecole de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 1966, pp. 19-33, p.40.

وإن من شأن الإجابة على هذه الأسئلة المتنوعة والمترابطة أن توفر لنا، من خلال مقاربة سيكوسوسيولوجية، التمكن من حصر أبعاد «التمدرس» الذي سبق لنا أن افترضنا اختلافه وتنوعه باختلاف مقرات الإقامة (الفرضية الأولى)، ونعني تلك المقرات (Village) بصفتها مركزا حضريا صغيرا، ثم البادية التي لم تخرج بعد من «قرويتها». كما أن تلك الإجابة تسمح لنا، من جهة ثانية، بإبراز خصوصية التنشئة الاجتماعية الناتجة عن تلك الاختلافات في طبيعة التمدرس تبعا للأمكنة أو لمحلات الإقامة.

I.1 ـ المدرسة القروية : أداة للترقي الاجتماعي أو وسيلة للتعلم

من المفروض في المدرسة باعتبارها مؤسسة دخيلة تمت إقامتها حديثا في الوسط القروي المغربي، أن تقوم في الدرجة الأولى بموالاة السيرورة الديناميكية للتنمية، وبتحقيق تفتح شخصية الطفل الذي سبق أن تهيأت له بالفعل المقومات التكوينية داخل عائلته.

ولا جدال في أن هذا أمر واقعي وملموس عموما في المجتمع الغربي الذي جاء التحول المستمر والشامل ليشجع على بزوغ مثل هذه المؤسسات (والمدرسة من جملتها) بصفتها متممة لمؤسسة الأسرة التي عرفت، هي نفسها، عدة تحولات تخص وظيفتها وأدوارها طيلة تاريخ المجتمع الغربي، كما يعلق على ذلك ب.هـ. أرييس قائلا : «في أيامنا هذه توحي لفظة **أسرة**، في أول وهلة، بالوظيفة العاطفية التي تحدثنا عنها قبل قليل. إن العواطف هي التي تربط بين أفراد الجماعة سواء أكانت هذه الجماعة صغيرة الحجم أم كبيرة، وسواء أكانت تضم أقارب بعيدين أو خُلّصاً كالخالة والجد، أم لا تَضم أقارب بالمرة. فليس للأمر أي أهمية أساسية»[(6)].

«وما يهمنا هنا هو أن لفظة **أسرة** قد أصبحت مشبعة بمعنى عاطفي لم يكن معروفا في الأصل، بحيث تسربت تلك اللفظة من خلال التسمية المخصصة

---

(6) يرى ف. أرييس (Ph. Aries) أنّ «الأسرة تعني دون شك في الأصل من يعيش في البيت سواء منهم الأطفال أم الخدم». وداخل هذه المؤسسة نفسها، أي الأسرة، فإن كبير الأسرة لا يعني أب الأطفال، لأننا يمكن أن نفكر في كبير الأسرة دون أبناء. ومن هنا فهو يعني المالك أو رب الأسرة الذي يملك في الوقت نفسه الأراضي والأنفس، أي أنه شبيه بالأمير».

للممتلكات ثم تسللت إلى تسمية العواطف، وهاهي تلك التسمية تنتقل اليوم من العواطف الصرفة نحو العواطف البيولوجية»[7].

أما في مقابل هذا، أي فيما يخص المجتمع المغربي عموما والوسط القروي خصوصا، فيجدر بنا أن نتساءل عن نوعية الاِستمرارية والاِمتداد الفعلي بين مهام الأسرة ومهام المدرسة. فعلا إن هذا التساؤل هو على درجة من الأهمية لا تقل عن أهمية كون المؤسسة المدرسية لم تبرز، هي نفسها، بناء على تحول اجتماعي داخلي. ومن هنا نرى أن دراسة كل علاقة بالمدرسة يجب أن نموضعها في سياقها الاِجتماعي التاريخي على الخصوص. وهذا سيمكننا من حصر نوعية الاِنفصام القائم بين الأسرة والمدرسة، خصوصا إذا كنا على وعي بأن النموذج الثقافي المحمول عبر مؤسسة المدرسة لا يمكنه أن يُتقمص دون أن يُبرز إلى السطح صراعا في الهوية يعم جميع الأدوار الاِجتماعية، إن لم نقل كل المعايير المحددة للمجتمع القروي المعني بالأمر.

وانطلاقا من هذا، فإن الأسرة في دائرة احمر، بالرغم من انفتاحها على العالم الخارجي، وبالرغم من مثاقفة المجتمع الحضري لها، ما زالت متشبثة ـ كما يتبين من النتائج أسفله ـ بروحها «المنغلقة» على الصعيد التربوي على الأقل، وذلك بالمقارنة مع المجتمع برمته، بحيث يتجلى ذلك عند أغلبية الحمريين، إن لم نقل عندهم كلهم (أي بنسبة 100%). وهذا يعني أن أي مؤسسة غير مؤسسة الأسرة، لا يمكنها أن تكتسب أي قيمة إلا من خلال درجة نفعيتها بصفتها أداة للترقي الاِجتماعي. وبعبارة أخرى، إن الأسرة عند الحمريين ما زالت تكوّن المحور والمرجع الأساسي اللذين تتمحور حولهما كل أبعاد العالم المحيط، وتكتسب بالتالي نفعيتها باعتبارها وسيلة للرفع من الوضع الاِجتماعي والمادي. خلاصة القول، إننا ـ والحالة هذه ـ ما زلنا بعيدين كل البعد، داخل هذه السيرورة الخاصة، عن أي تكاملية وظيفية بين مختلف المؤسسات.

من هنا تجدر الإشارة إلى أن اتخاذ موقف كهذا من المدرسة لن يكون دون أثر رجعي على «تمدرس» الطفل القروي، وأيضا على نوعية التنشئة الاِجتماعية التي تستهدفه.

(7) Op. cit., p. 41.

إذن، كيف يتجلى هذا الموقف من المدرسة لدى الآباء القرويين الحمريين ؟ وبعبارة أخرى، ما الدور الذي يولونه للمدرسة في وسطهم القروي المتثاقف ؟

I.1.1. دور المدرسة في تصور الآباء القرويين الحمريين :

لقد توصلنا إلى النتائج التالية بعد تحليل مضمون المقابلات مع الآباء.

الجدول رقم 13 : دور المدرسة في تصور الآباء

دور المدرسة	العدد	النسبة المئوية	العرداد
ضمان المستقبل	30	%100,00	67 مرة
التربية والتكوين	22	% 73,33	46 مرة
مؤسسة ضرورية	21	% 70,00	27 مرة

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

يتجلى من الجدول أن مجموع الآباء المستجوَبين (100%) يحددون في درجة أولى دور المدرسة من خلال أجوبتهم، بأنها وسيلة للإئتمان على مستقبل الأسرة وضمانة أكيدة له عبر تمدرس الطفل[8].

ويبرُزُ هذا الدور 67 مرة بطريقة واضحة وظاهرة في خطاباتهم، الشيء الذي يؤكد حقيقة أهميته. هذا بينما نجد في الدرجة الثانية أن 73,33% من الآباء يلحون 46 مرة على الدور التربوي والتكويني للمدرسة. غير أن توارد هذا الرأي لا يفهم إلا في علاقته بالرأي الأول (ضمان المستقبل)، بحيث إن بُعدي التربية والتكوين محدودان جدا من حيث دلالتيهما، في اكتساب السلوكات والوسائل الضرورية للقيام بمهنة ما في المستقبل، كتعلم القراءة والكتابة والقدرة على التعبير، إلخ.

إن الأسرة القروية، حسب هذا المنطق، لا ترى أن توجيه الطفل إلى المدرسة يهدف إلى تربيته، بكل ما في كلمة تربية من معنى، ولا تسعى، إذن، من وراء ذلك

(8) نشير في هذا الصدد إلى أن م. الشهب قد توصل إلى نتائج شبيهة بالنتائج التي توصلنا إليها في أطروحة حول «المدرسة والمجتمع القروي في المغرب».أنظر :

Cf. M. El Chhab, «L'école et la société au Maroc. Une approche sociologique», thèse de 3ème cycle, Université Paris V, 1980, 333 p.

في تكوين شخصيته عبر مؤسسة مكملة كالمدرسة، بل إنها تعتبر الطفل قد حصل فعلا على درجة كافية من «التربية» وهو بالتالي «مكون» على المستوى الأخلاقي، وما تردُّده على المدرسة إلا بهدف الحصول على الأدوات اللازمة لامتهان مهنة ما عندما يكبر(9).

غير أنه يجب التنبيه إلى أن هذه النتيجة العامة تخفي في طياتها بعض الإختلافات في الأجوبة حسب نسبة الأمية لدى الآباء المستجوَبين. ولقد لاحظنا عند الآباء المتعلمين منهم (9 أي 30%)، بمن فيهم أولئك الذين قضوا فترة في الكتاب القرآني على الأقل، لاحظنا عندهم إلحاحاً على عنصرين هما «الإنفتاح» و«الوعي» اللذين يرتبطان بتنمية الشعور بالمسؤولية عند الطفل رجل الغد. غير أن هذا الطرح لا يمثل إلا درجة دنيا بالمقارنة مع الدور الأساسي المشار إليه سابقا والمتعلق بـ«ضمان مستقبل الأسرة».

ثم نصل إلى الدرجة الثالثة، حيث نجد الطرح القائل بـ«ضرورة المدرسة في الحياة» باعتبارها وسيلة لتحقيق آمال الأسرة وتطلعاتها، وهو طرح وارد بتركيز في خطابات الآباء القرويين الحمريين، إذ أن 70% من الآباء المستجوَبين ألحُّوا 27 مرة على هذا الرأي؛ ويُبين هذا الإلحاحُ على «ضرورة» المدرسة، مدى درجة التكامل والتداخل القائمين بين الأدوار الثلاثة التي خصصها الآباء للمدرسة.

إن القروي الحمري الذي يعيش في الكفاف وتحت الضغط وفي غياب المبادرات الفردية، يرى في المؤسسة المدرسية الوسيلة الناجعة، إن لم نقل الوسيلة الوحيدة، التي يمكن أن تعوضه عن إحساسه المفرط بالضغط والدُّونية على مستوى وضعه العام، وهو موضوع الفقرة التالية.

I.2.1. الوضع النفسي الإجتماعي للآباء القرويين الحمريين :

لكي نتمكن من إدراك أهمية الدور الذي يسنده الآباء للمدرسة، وحتى نعي جيدا تلك الهوية، يجدر بنا أن ننظر إلى النتائج في ضوء الطريقة التي يقدم من خلالها، هؤلاء الآباء، وضعياتهم الإجتماعية.

(9) يتوضح هذا أيضا بكون الآباء يعتقدون دائما أنهم يعيشون في فترة الأسرة الكبيرة كما يؤكد ذلك م. الدريج وأحمد أوزي (انظر: «المشاكل العائلية والعاطفية للمراهق المغربي»، **دراسات نفسية وبيداغوجية**، دجنبر 1984. عدد 4، ص. 19.

الجدول رقم 14 : الوضع الإجتماعي للآباء

الوضع الاجتماعي للآباء	العدد	النسبة المئوية	ترداد المواضيع
ضعف/دونية	25	%83,33	51 مرة
فقر / جهل	19	%63,33	19 مرة

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

وهكذا، فإن 83,33% من الآباء القرويين المحددين لدور المدرسة، يبرزون وضعياتهم داخل السيرورة السوسيوثقافية الحديثة كما ينطلقون في أغلبيتهم من وضعية تتميز من جهة، بإحساس حادٍّ بـ«ـالضعف» و«الدونية» النفسية/الإجتماعية (51 مرة)، ومن جهة ثانية، وبالنظر إلى دور التربية والتعليم في الدولة الجديدة/الأمة، يشعر القروي الحمري بأنه مهمش، سواء على المستوى المادي أم على المستوى المعرفي، (62,33%) بحيث إن تحديده لدور المدرسة يبقى خاضعا بقوة لوضعيته الإجتماعية الثانوية، أي أن تمدرس الطفل لا يَرِدُ، لمرات عديدة، في خطابه إلا في صيغةٍ «استثمار» أي «مشروع» مؤمل التحقيق، أو قل استثماراً سيكوسوسيولوجيّاً وسوسيواقتصادياً كبيرَ الحجم.

وفضلا عما سبق، لابد من الإشارة إلى أن تحقيق هدف الدراسة يخضع عند 87% من الآباء إلى عقلية خاصة ومعينة، بحيث نجدهم يقرنون تحقيق ذلك الهدف بالديانة الإسلامية، والقوة الإلهية، وبركة الله، باعتبارها ضمانات لِحُصُول الأمل والمراد : «لقد أدخلته إلى المدرسة وأتمنى له من الله التوفيق في عمله حتى يتحقق له النجاح الذي نأمله»، «إن ابني يقاسي ويعاني من أجل الحصول على شهادته، وليس له من معين إلا الله ليأخذ بيده حتى يحقق آماله»، «أدعو الله أن يساعده في مسعاه حتى ينجح ويحصل على عمل في المدينة».

كانت تلك بعض التصريحات التي عبر عنها الآباء، وهي تبين، من جملة ما تبينه، ذلك الجانب البراغماتي المرتكز على الدين في عقلية القرويين. وفضلا عن ذلك، فإن هذا الجانب الديني، كما هو وارد هنا، ذو أهمية كبرى، إلى درجة أنه يتخذ وسيلة للتخفيف من صدمة الرسوب المدرسي المحتمل، ما دام الأمر مردُودا عندهم إلى الإرادة الإلهية.

وبالرغم من هذا الموقف الإسقاطي العام المتعلق بالإخفاق في تحقيق مشروع أسري، فإننا نجد أن 73% من الآباء يُقرُّون بالجانب الكارثي للرسوب المدرسي[10]، بينما 30% من الآباء المتعلمين خصوصا، الذين يقرون بجانب الخطورة والحساسية التي يكتسيها، ولكنهم لا يرون في الرسوب المدرسي أي أزمة كارثية، بل إنهم يحللونها بشكل عقلاني، أي من زاوية أخرى، بحيث يعتبرون أن الطفل، حتى وإن رسب في الدراسة، قد حقق شيئا إيجابيا يتجلى في محاربة الأمية، أي أنه قد اكتسب وسيلة ضرورية للاندماج في عالم يتطلب معرفة «القراءة والكتابة»[11].

وأكثر من هذا، فإن هذا الطفل المتمدرس، في رأي الآباء، مهما كانت نتيجة تمدرسه، هو أهل «للعيش» و«للسفر» و«ليتدبر أمره» مخلّصا نفسه من عالم «الجهل» و«العمى»، بل إن بعض الآباء يعتبرون الطفل «غير المتمدرس» لا يقل عن «الوحش» «تفاهة وخساسة» و«لا فرق بين حياته وحياة أي حيوان». «إن التمدرس» يعني «امتلاك» «مفاتيح الحياة اللائقة الكريمة»، «الحياة دون تمدرس كلها مشاكل وانشغالات على جميع المستويات، مما يؤثر سلباً على سير الحياة ومصير الأطفال..». «إن الأغنياء يسجلون أبناءهم بالمدارس، وسواء نجحوا أم رسبوا، فإنهم يحصلون على العمل»، و«نحن الأشقياء أبناء الفقراء نعيش في الفقر ونتمنى ـ بإرادة الله ـ أن ينجح هذا الطفل ويعمل على إنقاذنا».

نستنتج من خلال هذه التصريحات وهذه النتائج الأثر الحاسم الذي تتركه مثاقفة العالم الحضري للعالم القروي، حيث «يبدو العالم الحضري عصريا متطورا على عكس المجتمع الزراعي المتخلف، وحيث تعتبر المدينة نموذجا للوجود الأفضل، وحيث تعكس الثقافة الحضرية مفهوم الثقافة الحقة، بينما تصبح الثقافة القروية ثقافة منبوذة

---

(10) يشير الآباء إلى أن الطفل من خلال ذهابه إلى المدرسة يتعود شيئا فشيئا على «طرق مغايرة» للنظر إلى الأشياء وإلى العمل، تختلف عن عادات المحيط حيث يعيش. وإذا لم يتوفق في دراسته فإنه يصبح عندئذ «صعلوكا»، «سارقا»، «منحرفا»، إلخ. وهذا صحيح كما يتبين من بعض البحوث، مثل الذي أجراه خ. عبد الرزاق حيث يقول : «لابد من خلاصة مهمة تتعلق بعدم فعالية النظام المدرسي وبعدم تكيفه مع غالبية السكان الموجه إليهم... فالتمدرس الخاص بالشبان يفصلهم عن أوساطهم دون أن يعطيهم البديل، إذ أنه عندما يمدهم بتطلعات جديدة دون أن يزودهم بوسائل تحقيقها، فإنه يجعل منهم ـ ولا شك ـ، عرضة للصراعات والإحباطات.

(11) **Kh. Abderrazak, Ecole et délinquance juvénile au Maroc**, Bordeaux. Thèse de 3ème cycle, 1981, 395 p. (pp. 376-377).

ولا يبقى لبعض منتجاتها إلا مدلول حديث باعتبارها أشياء فولكلورية»[12].

غير أن مثل هذه «القطيعة» مع الأسلوب الحياتي القروي المنبوذ، لا تكتسب مشروعيتها إلا من خلال عوامل عديدة، لعل أهمها ذلك الإستثمار المكثف للطفل المتمدرس ذي الوضع المدرسي المحدد أساسا عبر السيرورة الخاصة للواقع المعيش.

3.1.I. وضعية الطفل القروي المتمدرس من خلال تمثلات الآباء الحمريين:

يمكن رصد وضعية الطفل القروي/التلميذ من خلال تصور الآباء حسب ما يلي :

الجدول رقم 15

وضعية الطفل القروي/المتمدرس من خلال تصور الآباء الحمريين

وضعية الطفل / التلميذ	العـــدد	النسبة المئوية	ترداد المواضيع
موضوع لـ«مشروع عائلي»	30	%100	61 مـرة
موضوع للتضحية	30	%100	47 مـرة

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

هذان المحوران اللذان يُحددان وضعية الطفل القروي/التلميذ من خلال تصورات الآباء، يتداخلان بتماسك بحيث يغدو من المستحيل ذكر أحدهما دون التفكير في الآخر. وبالفعل فمن أجل فهم هذين المحورين لابد من الرجوع إلى معدل الأطفال المتمدرسين بالمقارنة مع الأطفال غير المتمدرسين لدى الآباء المستجوبين[13]. فإذا كان معدل الأطفال في كل بيت قروي حمري هو ثمانية

---

(12) P. Rambaud, **Société rurale et Urbanisation**, Ed. du Seuil, Paris, 1974, 352p. (pp. 10-51) ; M. Postic, **La relation éducative**, P.U.F. Paris, 1979, p. 73.

(13) لم نستطع تحديد الرقم المضبوط للأطفال غير المتمدرسين في دائرة أحمر بالمقارنة مع عدد الأطفال المتمدرسين، نظرا لغياب أي إحصاء في الميدان. ولقد اعتمدنا إذن على الإقتصار على تحديد نسبة الأطفال في الأسر، ومن ثمة حاولنا تحديد النسبة العامة للتمدرُس بالاعتماد على تصريحات المستجوبين، وهي أرقام نعتبرها صادقة نسبيا مع أخذنا بعين الاعتبار للعوامل الإجتماعية والاقتصادية والثقافية القائمة في الناحية.

أطفال[14]، فإن نصاب التمدرس ينحصر في طفلين (25%)، الشيء الذي يعني أن قرار تسجيل الطفل في المدرسة قد كان موضوع اختيار مسبق من لدن أبويه، بحيث يصبح متحملا «المسؤولية» الثقيلة فعلا، أي المسؤولية المتعلقة بإنجاز المشروع العائلي. ومن هنا يَعْتَبِرُ مجموعُ المستجوبين الطفل رجلا للمشروع بنسبة 100%، أي بترداد 61 مرة. فذاك يعني أهمية المكانة التي يحتلها ذلك القرار في تصور القرويين، ويُفسر بالتالي الدافع إلى اعتباره «أداة للتضحية الضخمة» من لدن الآباء الذين يعانون، كما نعرف، من قساوة الحياة ومن صعوبة تلبية حاجات الحياة اليومية[15].

من خلال هذا المنظور للطفل القروي المتمدرس باعتباره موضوعا وأداة لإنقاذ أسرته من «هامشيتها» الاجتماعية، سرعان ما يجد الطفل فيما بعد – كما سيتبين لنا – تنشئَتَهُ الاجتماعية وقد تأثرت بشكل كبير من جراء ما يلحقها من أضرار تبعا لطبيعة الدور الذي عليه أن يؤديه في هذا الصدد.

وإذا كانت تلك هي طبيعة العلاقة التي تربط بين الآباء والمدرسة ؟ الطفل/التلميذ، فيبقى علينا أن نتساءل عن كنه العلاقة الخاصة بالعوامل التنشئوية المدرسية الأخرى وخصوصا منها علاقة المعلمين.

I.2. الطفل/التلميذ في تصور المدرسين :

إذا كنا قد ركزنا في الفقرات السابقة على وضعية الطفل المتمدرس ودوره تبعا لتصور الآباء، فإننا سنعمل في الفقرات التالية على دراسة تصور المدرسين (المعلمين) ومواقفهم انطلاقا من كونهم يمثلون عناصر تنشئة الطفل القروي، لا سيما وأن مصير هذا التصور وتلك المواقف يرتبط بشكل كبير بنوعية العلاقات ومدى التفاعلات الحاصلة بينهم وبين التلميذ، أي بتكوين شخصية الطفل.

(14) يعتبر هذا المتوسط مرتفعا جدا بالمقارنة مع المتوسط الوطني (5,2%) ويعود هذا بالدرجة الأولى إلى طبيعة العلاقة التي يربطها السكان مع الأراضي، ذلك بأن الأراضي في غالبية الحالات هي ملكية مشتركة (جماعية)، وما دام أن المستعمل ليس إلا مستفيدا لا يملك إلا قدرته على العمل بحيث إنه مضطر للرفع من اليد العامة في هذا الاستغلال الفلاحي.

(15) للإشارة إلى أن الحديث يجري بالطبع عن أغلبية القرويين المحرومين، باستثناء الفئات الاجتماعية الميسورة.

وبالفعل، فإن رصد هذه المواقف الخاصة بالطاقم التعليمي يجب أن يتم في إطار مقاربتنا السيكوسوسيولوجية التي تبحث، من خلال «العلاقة التعليمية»، عن الروابط التي تجمع بين خصائص الوضعية التعليمية ـ ابتداء من مميزات السيرورة الاجتماعية للمؤسسة، وانتهاء بالمميزات التي تطبع المجموعة التعليمية في حد ذاتها ـ كما تبحث في سلوكات المعنيين بالأمر الذين هم على وعي تام بوضعيتهم وأدوارهم[16]. وبعبارة أخرى، إن من شأن هذا الطرح أنه يقربنا من دينامية التبادلات والتفاعلات بين المشاركين في العملية التعليمية مع فتح المجال أمامنا لتحليل الطريقة التي ينظر بها المشاركون في العلاقة التعليمية إلى بعضهم البعض ويحددون بالتالي مواقعهم من الآخرين، وكيف يتفاعلون ويتوافقون فيما بينهم وكيف يتواصلون ويعالجون ما قد ينشأ عن صلاتهم من صعوبات أو صراعات.

يتعلق الأمر إذن بالرصد الواقعي لأنواع تصورات المدرّسين للطفل/التلميذ من منظور سيكوسوسيولوجي، وسنعتمد في ذلك على الفئات العامة التالية التي ترتبط بتجربة المدرس في الوسط القروي الحمري:

I.2.1. مشاغل المدرس وهمومه.

I.2.2. أنماط العلاقة بين المدرس والطفل/التلميذ.

I.2.3. أنماط العلاقة بين المدرس وآباء الطفل.

ويبقى أن نشير إلى أن الإجابات على الأسئلة المتضمنة في الفئات العامة، تحددها، بشكل كبير، الخصائص التي يتميز بها عدد المدرسين المحتفظ بهم في دراستنا (مقر العمل : القرية أو البادية؛ الأقدمية، الجنس، السن، هل هم من مواليد دائرة احمر، أو أجانب عنها، كما سيتم من خلال الجدول رقم 16 التالي المتعلق بخصائص المدرسين المحتفظ بهم في العينة (70 شخصا).

I.2.1. مشاغل المدرِّس وهمومه :

إن تحديد اهتمامات المدرسين العاملين ومشاغلهم في الوسط القروي الحمري، يعني، فيما يعني، إجلاء حالتهم السيكولوجية، وبالضبط إلقاء الضوء على نوعية العلاقة التي يربطونها مع الذين يشاركونهم في العلاقة التعليمية، أي الأطفال/التلاميذ.

(16) M. Postic, op. cit., p. 20.

الجدول رقم 16 : خصائص المدرسين المحتفظ بهم في عينتنا (70 شخصا)

خصائص المدرسين المحتفظ بهم في عيّنتنا		المدرسون					
		المعلمون		الأساتذة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
محل العمل	القرية	26	%56,52	24	%100,000,	5	%71,40
	البادية	20	%43,47	0	00	50	%28,57
الجنس	ذكور	39	%84,78	20	% 83,33	59	84,28
	إناث	7	%15,21	4	% 16,66	11	%15,71
الحالة العائلية	متزوج	15	%32,60	9	% 37,50	24	%34,28
	عازب	31	%67,39	15	% 62,50	46	%65,71
العلاقة بدائرة أحمر	منتم إلى الدائرة	4	% 8,69	2	% 8,33	6	% 8,57
	غريب عن الدائرة	42	%91,30	22	% 91,66	64	%91,42

لا جدال في أهمية هذا، بحيث إنه إذا كانت العلاقة التعليمية الملائمة والمثمرة تقوم بالأساس على الثقة التي يضعها الطفل/التلميذ في مُدَرِّسِهِ المنتظر منه أن يكون قادرا على إدماجه في العالم الإجتماعي. وإذا كانت تلك العلاقة تقوم فعلاً على إسهام الشريكين معا في سيرورة الإكتشاف المتبادل، فالأجدر بنا أن نتساءل عن المعاش اليومي للمدرس في الوسط القروي الحمري بهدف التوصل إلى تبيان ما إذا كانت شروط هذا المعاش توفر فعلا مثل هذه العلاقة المثمرة.

وهكذا يمكننا حصر مضامين «الإهتمامات والإنشغالات لدى المدرسين» من خلال المؤشرات التالية :

* موقف المدرس من مسألة تعيينه في الوسط القروي الحمري؛
* الدوافع إلى اختيار مهنة التدريس.

ففيما يخص مسألة المؤشر الأول (الموقف من التعيين في الوسط القروي الحمري)، نستخلص النتائج الواردة في الجدول رقم 17

الجدول رقم 17 : موقف المدرس من تعيينه بالوسط القروي الحمري

هل أنت راض عن تعيينك في هذه المدرسة في الوسط القروي؟	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	12	6,08	10	41,66	22	31,42
لا	34	73,91	11	45,83	45	64,28
دون جواب	0	0	0	12,50	3	4,28
المجموع	46	100	24	100	70	100

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، نستخلص النتائج التالية :

أولا نلاحظ أن 64,28% من المدرسين، بمن فيهم 73,28% من المعلمين و45,83% من الأساتذة، غير راضين عن تعيينهم في مدرسة في الوسط القروي.

وبالفعل، فإن هذا العدد المرتفع لغير الراضين عن تعيينهم يشمل كل أولئك الذين يمارسون عملهم في البوادي، أي 43,47% من المعلمين؛ كما يشمل أغلبية المدرسين العزاب الغرباء عن دائرة أحمر كما يبدو من المعطيات الواردة أسفله :

الجدول رقم 17 مكرر : خصائص 45 مدرسا غير راضين عن تعييناتهم

خصائص المدرسين غير الراضين عن تعييناتهم	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أعزب	17	%36,95	8	%33,33	25	%55,55
ممارس في البوادي	20	%43,47	0	% 0	20	%44,44

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

كما نلاحظ أن 31,42% من المدرسين، بمن فيهم 26,08% من المدرسين و41,66% من الأساتذة، يؤكدون أنهم راضون عن تعييناتهم الحالية في الوسط القروي الحمري. وهم إما من مواليد أحمر بنسبة 8,57% منهم وإما من المدرسين المتزوجين كما يبدو من الجدول التالي :

الجدول رقم 17 (ثالث) : خصائص 22 مدرسا الراضين عن تعييناتهم

خصائص المدرسين الراضين عن تعييناتهم	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
متزوجون	12	%26,08	4	%16,66	16	%72,72
مواليد دائرة أحمر	4	% 8,69	2	% 8,33	6	% 8,57

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

وأخيرا، نسجل أن 12,50% من الأساتذة لم يكن لهم رأي في هذا السؤال.

إذن، ماذا تعني هذه النتائج في ضوء هذه الأرقام، وباعتبار شروط المقام في الوسط القروي الحمري الذي يعاني من نقص في التجهيزات ونقص ثقافي، وانعدام للسكنى المناسبة وبعد عن المراكز الحضرية ومشاكل النقل وأحوال الطقس والأجواء الطبيعية وطبيعة العلاقة مع القرويين، إلخ، ثم بالنظر إلى التكوين السيكولوجي لدى المدرس في حد ذاته، بالإضافة إلى الطرق الجاري بها العمل في التعيينات في مصالح النيابة الجهوية المسؤولة عن التربية الوطنية ؟

طبعا إذا كنا نجد، بالدرجة الأولى، أن كل المدرسين المستجوَبين الممارسين في البوادي، وأغلبية العزاب الغرباء عن دائرة أحمر يؤكدون عدم رضاهم عن تعييناتهم الحالية، فهذا يعود إلى حالة الإبعاد والملل التي يقاسونها ويعانون منها في هذا الوسط القروي المتميز بتباعد المجالات السكانية، وبالنقص في الوسائل الأساسية لإرضاء الحاجيات الضرورية لدى المدرسين.

كيف يمكن ــ والحالة هذه ــ تصور المعاش اليومي لمدرس ممارس في غور البادية حيث لا محالّ تجارية ولا مخبزات؟ هذا المدرس الذي لا يُخْفي انْفِعاله حالما نطرح عليه السؤال طالبين منه الحديث عن وقائع حياته مع الإنعدام التام لأدنى متطلبات الحياة ــ كالخبز على الخصوص. والحق أن بعض المعلمين يعيشون، حسب تصريحهم، على عاتق بعض الأسر القروية. ومع ذلك، فإنهم يقاسون ويشتكون من انعدام الشروط الصحية، وبالتالي من عدم تكيفهم مع النظام الغذائي المتبع لدى القرويين.

هناك أيضا مسألة أخرى تتعلق بالمدرس الذي تلقّى تكوينه داخل نظام ثقافي مغاير لنظام البدويين، والذي تعوّد وسائل ترفيه مُعينة (السينما والمقاهي والصداقات، إلخ)، هذا المدرس (معلما كان أم أستاذا) لا يقبل تعيينا كهذا داخل وسط قروي مهمش كدائرة أحمر إلا بصعوبة.

ومهما يكن، فإننا نستطيع تصور حالة المدرس السيكولوجية على أنها حالة يتخللها الكبتُ والشعور بالحرمان من إرضاء مختلف الحاجيات بما فيها الفيزيولوجية، وهي حالة لا تقل خطورة عن مسألة أعمار أغلبية المدرسين (95,11%) بحيث إننا نجدها، بهذا الوسط القروي الحمري، تتراوح بين 26 و40 سنة[17]، وهي فترة من

(17) نشير إلى أن ثلاثة مدرسين من جملة سبعين هم من ذوي الأعمار التي تتجاوز 55 سنة، كما أنهم يمارسون المهنة منذ حوالي عشرين سنة.

العمر، كما لا يخفى، تتميز بالحيوية والطاقة الخلاقة على جميع الأصعدة الفيزيولوجية والإجتماعية والثقافية، إلخ.

هذا، علاوة على أن هؤلاء المدرسين قد تسلموا للتو تعييناتهم في هذا الوسط، بعد فترة تعليمية طويلة وشاقة وانتقائية.

ولعل من شأن هذه العوامل مجتمعة أن تجعلنا على بيِّنة من الأسباب الكامنة وراء عدم الرِّضا والإسْتِيَاء من جرَّاء تعيين مثل هذا في وسط قروي مهمش ومحروم.

ومن جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن أغلبية المدرسين يشعرون بالغبن، وبأنهم قد ظُلموا من جراء هذه التعيينات في الوسط القروي، بل إنهم لا يخفون شعورهم بأنهم إنما عُينوا هنا بسبب افتقارهم «للمعارف». تلك كانت، إجمالا، الأسباب الأساسية التي يثيرها المدرسون معبرين عن استيائهم من تعييناتهم في دائرة أحمر. غير أنّ علينا ألاّ ننسى أن تنشئة الأطفال التي يُعتبر المدرس فيها عنصرا هاما ستتأثر بحدة، ما دام التواصل بين الشريكين في سيرورة التنشئة يفتقر إلى الإنسجام. بالمقابل، وفيما يخص أولئك الذين عبَّروا عن قبولهم للتعيين بدائرة أحمر (31,42%)، فهم متزوجون كلُّهم ؟ عموماً ؟ ويمارسون عملهم في مقر، أي في المركز الحضري الصغير. ومع ذلك، فهم مستاءون من الفراغ الذي يعانون منه في الجانب الثقافي (انعدام قاعات السينما، ودور الشباب، والمسرح، والمسبح، إلخ) ومستاءون أيضا من العُزلة والملل، وأيضا من هُزال الوسائل المادية المتاحة (الأجور) التي تساعد على تلبية متطلبات الحياة اليومية. وهذا ما سيتبين من خلال أجوبتهم على السؤال التالي، الذي يكوّنُ مضمونَ المؤشر الثاني في الفئة العامة : «الإنشغالات ودواعي القلق لدى المدرس في الوسط القروي الحمري».

قبل ذلك، لابد من الإشارة إلى أننا في هذا المؤشر الثاني (دوافع اختيار مهنة التدريس) قد أبرزنا المعطيات التالية :

الجدول رقم 18 : دوافع اختيار مهنة التدريس

دوافع اختيار مهنة التدريس	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
لأسباب مادية........	42	91,30	24	100,00	66	94,28
لست راضيا عن الأمر..	36	78,26	21	87,50	57	81,42
أحب العمل مع التلاميذ	27	58,69	19	79,16	46	65,71
إنه مجرد تزجية للوقت.	10	21,73	4	16,66	14	20,00
دون جواب...........	1	2,17	1	4,16	2	2,85

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

من خلال قراءة هذه المعطيات، نسجل أولا أن 84,28% من المدرسين بمن فيهم 91,30% من المعلمين و100% من الأساتذة، إنما يمارسون مهنة التدريس «لأسباب مادية»، وهو مُعطى يُعبّر عن حقيقة لا جدال فيها ما دام أغلبهم يؤكد أنه قد اختار هذه المهنة عندما وجد نفسه في نقص مادي منعه من متابعة دراساته العليا. هناك أيضا بعض المدرسين المتزوجين أكدوا أنه لم يكن أمامهم من اختيار آخر، ما داموا يتحملون مسؤولية أسرة متعددة الأفراد.

فعلا، إن سيطرة الدوافع ذات الطابع المادي وغلبتها على الدوافع المرتبطة بمهنة التدريس في حد ذاتها، تبين مدى التأثير السلبي الذي سيعتري سيرورة التنشئة وتكوين الهوية السيكوسوسيولوجية للأطفال القرويين الحمريين.

كما نسجل أيضا أن 81,42% من المدرسين و87,50% من المعلمين «يشعرون بالضيق» من ممارسة أنشطتهم التربوية بدافع من اقتناعهم أولا بهُزال أجورهم أمام غلاء المعيشة، وثانيا بحرمانهم من الإمتيازات التي يحظى بها موظفون آخرون في القطاع العام والخاص (تعويضات آخر السنة، سيارة المصلحة، السكن، إلخ)، بحيث إن أغلبية المدرسين، إن لم نقل كلهم، يشتكون من عدم كفاية أجورهم الهزيلة[18] لتغطية مصاريف الشهر من بدايته إلى نهايته، ويتمنون أن تتحسن أحوالهم

(18) يلح بعض المدرسين على أنهم، وبالأجرة الهزيلة نفسها، ملزمون بتأدية مصاريف التنقل اليومي، ذهاباً وإيَّاباً، من المدينة، حيث يسكنون، إلى المدرسة، بل ومصاريف التنقل حتى من أجل التسوق أو شراء أدوات التدريس.

المادية بما يضمن لهم حياة لائقة في مستوى متطلبات مهنة التربية، وقدرته على تلبية المتطلبات المهنية في جو كريم لائِق بهذه المهنة النبيلة، وهو مطلب معقول لا جدال فيه، يُؤكده أن نسبة كبيرة من المدرسين هي 65,79% (58,69% من المعلمين و79,16% من الأساتذة) يتمنون صادقين «العمل مع الأطفال/التلاميذ».

وحتى نبقى دائما في هذا المجال، يجب الإشارة إلى أن كل المدرسين، بلا تمييز، يتخوفون من الزيارات غير المرتقبة لمفتشي التعليم. ولعل المعلمين هم أكثر من غيرهم عرضة لإزعاجات المفتشين، بحيث لا يُخفون ضيقهم من مثل هذه الزيارات وتخوفهم منها، ما دامت لنُقْطَتِها الكلمة الفصل في تيسير الِانتقال والحصول بالتالي على تعيين منتظر في الوسط الحضري.

تلك كانت الِانشغالات الأساسية للمدرس في الوسط القروي المغربي الحمري، وهي انشغالات لابد من أن يكون لها تأثير سلبي على سيرورة التنشئة لدى الطفل/ التلميذ؛ وفي الوقت نفسه، على تكوين هويته النفسية ـ الِاجتماعية. وانطلاقا من هذه الِانشغالات وهذه التخوفات، مَا هِي إذن نوعيات العلاقات التي يربطونها مع الطفل/التلميذ الحمري ؟

I.2.2. أنماط علاقة المدرِّس بالطفل/التلميذ الحمري وتفاعله معه :

إن علاقة المدرس بالطفل القروي الحمري معرضة بشكل كبير للتأثير السلبي من جراء تلك الِانشغالات والتخوفات. وهذا ما يتبين من خلال قراءة العلاقات الواردة في الجدول التالي :

الجدول رقم 19 :
مهنة التدريس والتأثيرات السلبية لمشاكل المدرِّس الشخصية

التأثيرات السلبية على مهنة التدريس	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	33	71,73	23	93,83	56	80,00
أحيانا	12	26,08	1	4,16	13	18,57
لا	1	2,17	0	0,00	1	1,42
المجموع	46	%100,00	24	%100	70	%100

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

يبدو إذن أن 80% من المدرسين (71,33% من المعلمين و95,83% من الأساتذة) يؤكدون أن مشاكلهم الشخصية تنعكس على نشاطهم التربوي. وبالإضافة إلى هذه الحصة الكبيرة، يجب أن نشير إلى نسبة 18,57% من المدرسين الذين يجيبون بأن تأثر النشاط التربوي لا يحدث إلا أحيانا وليس باستمرار.

ومن جهة أخرى، وبغض النظر عن تأثير المشاغل الشخصية في العلاقة بين المدرس والطفل/التلميذ، فإن «بنيات المؤسسة التربوية، والتراتبية الإدارية المعمول بها في المؤسسة هي أيضا ذات تأثير على طبيعة العلاقات بين المعلمين والمتعلمين»[19]، إن هذا العامل على درجة كبيرة من الأهمية، خصوصا إذا سلمنا بأن «المعلم» هو دائما بمثابة حامل ومُمثل لفكر ومعرفة، وهو يقوم بفعل التواصل. وبناء عليه، فهو مطالب بتحفيز الشباب وتهييئهم للإندماج في «عالم الفكر» وجعلهم بالتالي أهلا للمساهمة في النشاط الثقافي[20].

ومن هنا يغدو من اللازم، ونحن نفكر في دور المؤسسة، ألا «نهتم أكثر بعدد المواد التي لُقِّنت أو «تم النظر فيها» كما يقال، بل أن نولي الإعتبار إلى مدى تحقق الغاية من التلقين في إحداث التغيير الفعال والمُنْتج». وهكذا فالمنهجيات هي التي يجب أن تحظى بالأسبقية[21] أكثر مما تحظى بها البرامج.

ولقد حصلنا فعلا، فيما يخص تصور المدرِّس للطفل عموما، عن الأجوبة التالية حول السؤال : «هل توافقون على الرأي القائل إن الطفل كالورقة البيضاء، يمكننا أن نكتب عليها ما نشاء ؟».

(19) P.A. Osterrieth, «Les milieux», in **Traité de psychologie de l'enfant**, Tome 1, P.U.F., Paris, pp. 143-196 (p. 192).

(20) **Op. cit.**, p. 191.

(21) يشير بعض المدرسين إلى أن ما سبق لهم أن تلقوه حول علم نفس الطفل في المراكز التربوية الجهوية لا يتناسب تماما مع نفسية الأطفال القرويين.

الجدول رقم 20 : الطفل في تصور المدرس

هل الطفل كالورقة البيضاء	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	35	67,08	14	58,33	49	70,00
لا	10	21,73	7	29,16	17	24,28
لا أعرف	1	2,17	3	12,50	4	5,71
المجموع	46	%100	24	%100	70	%100

المرجع: بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

ومن ثمَّ فإن 70% من المدرسين (بمن فيهم 76,80% من المعلمين و58,33% من الأساتذة) يعتبرون الطفل مثل «الورقة البيضاء» : يمكن أن نكتب عليها ما نريد. والظاهر أن مثل هذا الإعتبار يحمل في طياته كون بعض المدرسين لا يملكون «أي فكرة» عن مفهوم الطفل، كما لا يملكون أي فكرة عن سيكولوجية هذا الأخير. والحق أنهم عندما يعتبرونه بهذا الشكل كالورقة البيضاء، إنما يتجاهلون مختلف الأحكام والمواقف التي هي في طور التكوين، ويتجاهلون بالتالي أن شخصية الطفل كُلٌّ مفتوح وكائن حيّ كله حركة. هذا، علاوة على أن كثيرا من أنماط السلوكات[22] هي مترسخة أصلا في نفسية الطفل قبل أن يطرق عتبة المدرسة لأول مرة.

نحن إذن أمام تجاهل لمثل تلك الأنماط، وبالتالي لتلك الشخصية التي تتوفر في الأصل على كل مكوناتها كما يقر بذلك عدد كبير من المدرسين : 70% في تصورهم للطفل عموما وللطفل القروي الحمري خصوصا.

وبالفعل، فإن تصورا من هذا النوع لابد من أن يكون له انعكاس على طبيعة العلاقة مع الطفل/التلميذ، وفي الوقت نفسه على سيرورة تنشئته الإجتماعية.

ومن جهة ثانية وفي تلازم مع هذا التصور للطفل باعتباره «ورقة بيضاء»، نستخلص من إجابات عدد كبير من المدرسين أن من جملتهم من يعتقد «أحيانا»

(22) M. Postic, op. cit., p. 21.

بـ«ـفساد طبيعي» كامن في هذا الطفل بحيث يصبح من المشروع استعمال أسلوب «الردع» في تعليمه. وهذا ما يتبين من الجدول التالي :

الجدول رقم 21: المدرس واقتناعه بـ«ـالفساد الطبيعي» للطفل/التلميذ

هل الطفل / التلميذ يستحق الردع ؟	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	0	0,00	0	0,00	0	0,00
أحيانا	39	84,78	17	70,83	56	80,00
لا	7	18,21	7	29,16	14	20,00
المجموع	46	%100,00	24	%100,00	70	%100,00

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984ـ1985.

يبدو أن 80% من المدرسين (بمن فيهم 84,78% من المعلمين و70,83 من الأساتذة) يعتقدون «أحيانا» بـ«ـالفساد الطبيعي» لدَى الطفل، الشيء الذي يبرر لجوءهم إلى أسلوب «الردع» في عملية التعليم.

غير أن هذا الواقع هو أقل إثارة للعجب من كون هذه التصورات تعتبر عُرفاً جارياً به العمل على نطاق واسع في التعليم التقليدي عموما وفي التعليم المتبع حاليا.

إن الأمر يتعلق، إذن، بيقين تام في أن التعليم وتحصيل المعارف لا يتمان إلا من خلال الخوف والألم، وأحيانا التعذيب، الشيء الذي يذكرنا بتصرفات «الفقيه» في التعليم التقليدي، هذا الذي دأب على التَّصْعيد المفرط للإعتداء والضغط اللذين يتعرض لهما الطفل باستمرار في الوسط الذي يعيش فيه.

هكذا يفهم الفقيه مسؤوليته في التعليم والتربية، وهو ما يعطيه كامل الحق في التصرف في نفوذه المستحق، وفي كل حصة تراه يخصص للأطفال عقابات جسدية وروحية أيضاً (لأنهم لم يحفظوا دروسهم أو تصرفوا تصرفا غير لائق). إن سلطة الفقيه سلطة مطلقة، بل إنها تمتد إلى خارج الكتّاب مستمدة مشروعيتها من موافقة الآباء الذين لا ينفكون يرددون بصوت عال أمام الأطفال تلك القولة الشهيرة : «اقتل أنت وأنا أدفن». أما الطفل، فلا يبقى له، والحالة هذه، أي سند عائلي أمام سطوة الفقيه.

والحق أننا، في المدرسة الإبتدائية، إنما نعايش مدّاً متوسعا لليقين بصلاحية العقاب في المجال التعليمي. وعلينا أن ننظر في الأمر داخل هذا السياق لكي نفهم هذا «التنازل» من الآباء لصالح المعلمين، ونضعه بالتالي في إطاره الخاص، ما دام المعلمون يحظون بكامل الصلاحية ومختلف الإمتيازات، وكذا بالسلطة التامة التي تخولهم استعمال جميع الوسائل للقيام بنشاطهم التعليمي. ولقد صدق م. باستيك (M. Pastic) عندما قال : «كل نظام مدرسي يحمل بصمات المجتمع الذي أنتجه، بحيث إنه يأخذ شكله تبعا لمفهوم الحياة الإجتماعية ولدواليب الحياة الإقتصادية وللروابط الإجتماعية التي يتمحور حولها هذا المجتمع»[23].

تلك كانت بصفة عامة التصورات التي يحملها المدرسون عن الطفل عموما والطفل/ التلميذ خصوصا، ويبقى أن نتساءل عن علاقاتهم بآباء التلاميذ القرويين.

I.2.3. أنماط علاقة التعليم بين المدرسين وآباء الأطفال/ التلاميذ:

لقد حاولنا إبراز أنماط العلاقات من خلال طرح الأسئلة التالية :

«هل لديكم اتصالات ما بآباء تلامذتكم؟»

«إذا كان الأمر «بالإيجاب» أو «أحيانا» فما هي هذه الإتصالات؟»

«كيف تنظرون إلى آباء تلامذتكم؟» (سؤال متعدد الإختيارات).

«هل تتحدثون مع الآباء عن المشاكل المتعلقة بتمدرس أبنائهم؟»

فوجئنا بغلبة أجوبة من النوع التالي :

«ليس هناك أي اتصال مع الآباء»؛

«الآباء لا يهتمون بالأمر»؛

«طبعا، هناك بعض الإتصالات»، إلخ.

ويتضح من خلال إجابات الذين طرحت عليهم هذه الأسئلة، أن عددا كبيرا من المدرسين يؤكدون أنهم لا يعقدون أية اتصالات مع آباء الأطفال/التلاميذ حسب الجدول رقم 22، حول قيام اتصالات ما مع آباء التلاميذ.

(23). الملاحظ أننا لم نهتم في أجوبة المدرسين بالعلاقات المرتبطة بطبيعة العمل المدرسي لدى الطفل، وهو شيء طبيعي ما دمنا نجد أن أغلبية الآباء أميون.

الجدول رقم 22 : هل هناك اتصالات بين المدرسين وآباء التلاميذ ؟

هل تتصلون بآباء تلامذتكم ؟	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	3	6,52	1	4,16	4	5,71
أحيانا	3	10,86	3	12,50	8	11,42
لا	38	82,60	20	83,33	58	82,85
المجموع	46	%100	24	%100	70	%100

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

يتعلق الأمر إذن بـ82,85% من المدرسين (بمن فيهم 82,60% من المعلمين و83,33% من الأساتذة) الذين يؤكدون على وجود «اتصالات ما» مع آباء تلامذتهم. وفي المقابل وفيما يخص أولئك الذين أجابوا «نعم» (5,71%) أو «أحيانا» (11,42%)، فإنهم ينبّهون إلى أن اتصالاتهم هي من نوع «اتصالات مع معارف» أو اتصالات تفرضها طبيعة المشاكل الخاصة بالطفل[24] : كالغياب مثلا، أو المرض، أو المشاجرات، أو الفرار من المدرسة، إلخ.

وهكذا، فإن التقليص من حجم اتصالات المدرسين مع الآباء يقودنا إلى خلاصة مفادها أن هناك شبه قطيعة فيما بينهم على الصعيد الاجتماعي[25] إذا لم تكن قطيعة تامة على مستوى المهام المدرسية. ولعل هذا يعود، فيما يعود إليه، إلى الوضعية الاجتماعية للمدرس من حيث مستواه التكويني ومحل إقامته وعدم استقراره في المدرسة نفسها. غير أن الآباء، بتنازلهم للمدرسة، إنما يتصرفون بدافع من

(24) أبرز أ. هنريو فان زانتين (A. Henriot-Van-Zanten) النتيجة نفسها في بحث له أجراه في بعض الجهات القروية في بروطاني (Bretagne).

(25) علاوة على ما استندنا عليه من دراسات في هذا المجال، عملنا على الإجابة على هذا السؤال من خلال تحليل المضمون الموضوعاتي للكتابين المدرسيين باللغة العربية «قراءتي» المستعمل بالمتوسط الأول والمتوسط الثاني. غير أن هذا المنظور (تنشئة الطفل من خلال المناهج المدرسية) لا يهمنا هنا، رغما عن أهميته، إلا بصفة ثانوية. وهكذا، وتبعا لمقاربتنا النفسية الاجتماعية فالطرق والمناهج تهمنا أكثر من المقررات.

«احترامهم» للمدرسين، مع أنهم، في الحقيقة، ينظرون إلى المدرسين بنوع من «اللامبالاة»، كما يتبين من أجوبتهم الواردة في الجدول الآتي.

الجدول رقم 23 :

نوعية العلاقة بين الآباء والمدرسين (من خلال أجوبة المدرسين)

كيف ينظر إليكم آباء التلاميذ ؟	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
باحترام	16	34,76	13	54,16	29	41,42
يولونكم كامل ثقتهم ..	12	26,08	7	29,16	19	27,14
يتخوفون منكم	0	0,00	1	4,16	1	1,42
لا يبالــون	40	86,95	19	79,16	59	84,28
غير ذلك............	1	2,17	2	8,33	3	4,28

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

أول ما يتبادر إلى الذهن أن هناك، فيما يبدو، نوعا من المفارقة على مستوى مواقف الآباء ـ حسب أجوبة المُدرسين. وهكذا، فإن 41,42% من المدرسين (بمن فيهم 31,78% من المعلمين و54,16% من الأساتذة) يؤكدون أن الآباء «يحترمونهم»، يعني أنهم يرون فيهم «ممثلين» للنموذج الحضري المَرغوب فيه، وهو نموذج سوسيوثقافي يجب تحقيقه في خَلَفِهم الذين يُجَسِّدُون «الِاعتبار الِإجتماعي» وهو الِاعتبار الذي يبدو أن الآباء قد حُرموا منه، إلخ. هذا الإحساس يحث الآباء، نظرا لإحساسهم النفسي بالدونية والمهانة، على الفرار وبالتالي على تلافي أي اتصال منتظم وعادٍ مع المدرسين.

وبالفعل، فإن هذه الِاتصالات تمثل عائقا لاشعورياً للآباء، الأمر الذي يدفعهم إلى التصرف من خلال إوَاليات دفاعهم عن أنفسهم تجاه أي بادرة قد تساعد على ربط اتصالات مع المدرسين.

هذا «الهروب» وهذا «الحذر» من الِاتصالات من لدن الآباء مع المدرسين يُعزَى، حسب تعابير المدرسين، إلى «اللامبالاة»، بحيث إن 84,28% من المدرسين (بمن فيهم 86,95% من المعلمين و71,16% من الأساتذة) يؤكدون

وجود «لا مبالاة» لدى الآباء. وإن من شأن هذا ألا يحدث دون أن يترك آثاره السلبية والخطيرة فعلا على سيرورة التنشئة الإجتماعية وعلى سيرورة تكوين الهوية النفسية ـ الإجتماعية للطفل القروي المتمدرس. وهذا ما سنركز عليه في الفقرات القادمة.

في الحقيقة، وتبعا لتصريحات بعض المدرسين، فإن المستوى التعليمي للآباء هو الذي يحدد نوعية اتصالات هؤلاء مع المدرسة عموما ومع المدرسين خصوصا. ولعلنا لن نأتي بجديد إذا أضفنا هنا أن المستوى التعليمي يحدد نسبيا درجة الإندماج والإرتباط بالنموذج السوسيوثقافي الحضري.

وأخيرا، إذا كانت هذه هي الإنشغالات ونوعية العلاقات التي يعيشها المدرسون ويربطونها مع الوسط القروي بصفة عامة ومع الأطفال/التلاميذ، ومع الآباء بصفة خاصة، ترى ماهي حالة الكتب المدرسية وتمثلاتها للنموذج السوسيوثقافي الذي تمرره إلى الطفل بشكل عام ؟

I.2.4. الطفل/التلميذ ومضمون الكتب المدرسية :

اعتبارا لأهمية مضمون الكتب المدرسية في سيرورة التمدرس/التنشئة لدى الطفل/ التلميذ في التعليم الإبتدائي، فقد ركزنا اهتمامنا على كتابين مدرسيين من «قراءتي» المستعملة بكثرة خصوصا في التعليم الابتدائي. ولقد جاء اختيارنا لهذين الكتابين قصد توضيح طبيعة الخطاب المدرسي المحول عبر الكتب المدرسية عامة[26].

إن هذين الكتابين اللذين قررتهما وزارة التربية الوطنية حديثاً (1985)، يتكونان من نصوص متنوعة مصحوبة بُرسوم توضيحية لمضمون النصوص. وتحتوي هذه النصوص على مواضيع مختلفة متنوعة أخضعناها للتحليل مع إبراز المواضيع المتكررة في المستويين المتوسط الأول والمتوسط الثاني.

(26) Cf. Ch. Baudelot et R. Eastablet, L'école capitaliste en France, F. Maspéro, Paris, 1971, 340 p.

الجدول رقم 24 :

تردّاد المواضيع في الكتابين المدرسيين «قراءتي» المخصّصين للمتوسط الأول والمتوسط الثاني.

المواضيـــع	المستوى		المجموع
	المتوسط الأول	المتوسط الثاني	
الحياة الثقافية	6	6	12
الحياة الاجتماعية	12	7	19
الحياة الدينية والوطنية	10	9	19
الأرض والطقس	0	8	8
الإنسان والطبيعة	4	7	11
التغذية، الصحة، الرياضة	6	10	16
السكن في المدينة والقرية	6	7	13
الحياة الصناعية والعالم الجديد..........	8	8	16
الحياة الفلاحية والعالم الجديد...........	9	8	17
عالم الألعاب : أسفار ورحلات..........	5	7	12
نصائح وتوصيات..........................	6	7	13

استنادا إلى التحاليل السوسيولوجية التي ترى في المدرسة ممثلا «لإيديولوجية الدولة الرأسمالية»[27]، واعتمادا على ب. بورديو (P. Bordieu) وباسرون[28] (J.C. Passeron) اللذين انطلقا من مبدإ المدرسة الديمقراطية، وأبرزا ـ بشكل شمولي ـ توزيع أعداد المتمدرسين تبعا للتخصصات التعليمية وللأصول الإجتماعية للطلبة، سنركز اهتمامنا هنا، بصفة إجمالية على نوعية النموذج السوسيوثقافي المحمول عبر الكتب المدرسية.

هذا، انطلاقا من أن المدرسة، بالدرجة الأولى، تمتلك «الوسائل لتكييف طرق العيش، بحيث إن برامجها وطرقها وأدواتها التعليمية وطاقمها التعليمي تعتبر عوامل جديدة لا يمكن إلا أن يكون لها أثرها على السلوك المدرسي (وغيره) لدى

(27) Cf. P. Bourdieu et J.C. Passeron, **Les héritiers**, Ed. de Minuit, Paris, 1968, 180p.

(28) L. Ibaaquil, «L'école marocaine : une machine de rêve ?», in **Enseignement et système scolaire**, **B.E.S.M.**, 1983, N° 149-50, pp. 57-79, (p. 57).

التلاميذ[29]. أما في الدرجة الثانية، وفيما يخص «حالة المثاقفة، فإن هذا النموذج من شأنه أن يعمق القطيعة مع النموذج الثقافي القائم في الوسط القروي، وأن يولد بالتالي حالة من الإحتكاك والصراع على مستوى الهوية.

هذا، بالإضافة إلى أننا نلاحظ، من خلال الترددادات العامة للمواضيع المطروحة في المستويين (المتوسط الأول والمتوسط الثاني) في الجدول أعلاه، غلبة واضحة للمواضيع التي تدور في السياق الحضري وسياق المجتمع المسيطر، مما يمسُّ العالم القروي عن كَثَب.

إن كل المواضيع والترددادات الخاصة بـ«ـالأرض والطقس» (8 مرات) وبـ«ـالإنسان والطبيعة» (11 مرة) تعتبر في درجة أدنى. هذا، علاوة على أن طريقة تقديم هذه المواضيع تدفع إلى الإعتقاد بأنها لا تتعلق إلا بالعالم الحضري.

وبالفعل، وكما سبق أن أشار إلى ذلك أباعقيل، نشير إلى أنه «سواء أتعلق الأمر بالكتب المدرسية المعربة أم بالكتب المدرسية المفرنسة، فإننا نلاحظ أن النماذج الأسرية المقترحة على التلاميذ، هي دائما نماذج بورجوازية أو من الطبقات الوسطى بحيث إن البنية والإطار سيُسهمان إذن بدور مهم في تمرير بعض القيم. فالمدرسة إذن تسهم، من خلال قراءة كتب القراءة، في مثاقفة التلاميذ المغاربة»[30].

وعلى كل، فإننا، نجد أنفسنا، في المدرسة، في مواجهة آلة لقَوْلَبَة الأحلام والأوهام، وهي أحلام ليست فقط مرادفة للامعقول (عدم التحكم في معنى الأشياء وعلاقتها السحرية مع الواقع)، بل إنها مرادفة أيضا للخداع.

خاتمة

بخضوع الطفل القروي لسياق معين نجد فيه عوامل التنشئة (آباء، مدرِّسين، إيديولوجيا مدرسية) متناقضة ومتنوعة، فإنه يُصْبِحُ عُرْضَةً لتنشئة متضاربة أو قل مؤلمة تبعا للأوساط السكنية (الفرضية الأولى). وتلك هي المسألة التي سيتمحور حولها الفصل التالي.

(29) L. Ibaaquil, «Le discours scolaire et l'idéologie au Maroc», in **Lamalif**, N° 95, mars 1978, pp. 32-43, (p. 42).

(30) **Op. cit.**, p. 57.

الفصل الثاني
التنشئة والفضاء الإجتماعي

تقديم

باستبعاد ج.ن. فيشر (G.N. Fischer) للعلاقة بين الإنسان والمحيط، كما هي واردة في المقاربة النسقية (systémique) التي تستند إلى النماذج البيولوجية، باعتبار «مفهوم التوازن عنصرا أساسيا في إدراك النشاط الإجتماعي»[1]، فإنه ينظر إلى هذه العلاقة من خلال الإطار السيكوسوسيولوجي للفضاء، من زاوية جديدة، مع أخذ عدة تفاصيل أخرى بعين الإعتبار.

وبالفعل، فمن خلال أعمال فيشر في هذا المجال[2]، وانطلاقا من وجهة نظره الخاصة، فإنه يطرح أمامنا منظورا جديدا على صعيد الدراسة الخاصة بعلاقة الإنسان بالمحيط. وسنعمل في هذا الفصل على الاستفادة مما يوفره لنا منظور فيشر هذا من مزايا في ملامسة مدى تفاعل الطفل المتمدرس داخل محيطه الإجتماعي الذي يختلف عنه، كما نعلم، من حيث المثاقفة والإندماج. ونعني بذلك المحيط القروي بصفتها مركزا حضريا صغيرا، ثم البوادي النائية التي تعتبر وسطاً سكنياً لغالبية القرويين.

ويتعلق الأمر هنا، من خلال هذا الطرح، بالإجابة على الفرضية الأولى في بحثنا والواردة فيما يلي :

---

(1) Gn. Fischer, **La psychologie de l'espace**, coll. «Que sais-je ?», P.U.F., Paris, 1981, *128p., p. 29.*

(2) **Cf.**, entre autres travaux de Gn. Fishcer : **Espace industriel et liberté**, P.U.F., Paris, 1980, 223 p. ; «L'espace comme nouvelle lecture du travail», in **Sociologie du travail** (4), 78, Seuil, Paris, 1978, pp. 397-422.

1.II ـ التنشئة الإجتماعية والتمدرس في البوادي

لقد سبق لبول باسكون (P. Pascon)، في رد عن سؤال حول نوعية الثقافة المنتشرة في البادية المغربية، أن أشار من جملة ما أشار إليه، إلى أن «المدرسة» «الحديثة» غير المتجانسة مع ظروف العيش لدَى القرويين، هي إلى حدما، بمثابة عائق خارجي، بحيث لا يمكنها أن تكون منبعا ثقافيا مهما(3).

والظاهر أن الأطفال/التلاميذ وهم يَحْيَون في وسط حيث الآباء متثاقفون فكريا بشكل مصطنع، إنما يعيشون في حالة صراع ثقافي غير متوازن بين الوسط الأصلي المهمش، والوسط الحضري المثال، الذي تعتبر قيمه بمثابة النموذج الذي يجب أن يُحتدى ويُتَبَنَّى من خلال المؤسسة التعليمية، وهو صراع يمتد نحو القطيعة والتمزق بين الأسرة والمدرسة على المستويات الإجتماعية والثقافية والإقتصادية.

إن سيرورة التنشئة الإجتماعية للطفل/التلميذ، والحالة هذه، لن تكون عبارة عن تبادل دينامي وبناء، بحيث تتمكن من الإسهام في الإندماج، المتسم بالصعوبة المتزايدة، للطفل داخل المجتمع الذي ينتمي إليه. وهذا أمر ثابت لا جدال في صدقه مادامت علاقة الطفل/التلميذ في حد ذاتها تبقى معرضة، في حالة القطيعة والمثاقفة، إلى الإنحراف والتمزق، خصوصا وأن الشخصية لا تتنامى وتتكون إلا من خلال التمازج الإجتماعي والإحتكاك بالآخرين. وهنا لابد من الإشارة إلى أنه، في سياق تدهور القيم الثقافية والشخصية والإجتماعية في عالم قروي يعتبر الطفل/التلميذ فيه بمثابة العامل التعويضي عما ضاع، وبالتالي بمثابة وسيلة لاستعادة «الصورة الذاتية» غير المُرضية، لن تؤدي عملية استبطان القيم الثقافية المحمولة عبر تلك العوالم النموذجية إلا إلى إعادة بناء «صورة ذاتية» منسوخة عن الصورة التي يعكسها الوسط الحضري المسيطر.

ولعل مما يزكي موضُوعية هذا الأمر وواقعيته، هو أن الطفل/التلميذ يعايش باستمرار تدهورا لقيمة النماذج التنشئية الأسرية، أي تلك النماذج الضرورية في السيرورة المرتبطة بنمو الطفل على جميع المستويات. حقا إن السيكولوجيا قد ربطت قيام التنشئة الإجتماعية بوجوب أن يتقمص الفرد أولا أمه ثم أباه ثم جماعات مختلفة،

(3) P. Pascon, «Entretien avec Tahar Ben Jelloun», in **B.E.S.M.**, janvier, N° 155-56. op. cit.

وهكذا دواليك. غير أننا نجد أن سيرورة هذه التنشئة الإجتماعية بالوسط الحمري الذي يعنينا، تعاني كثيرا من انعدام مثل هذه المعايير السيكولوجية الأولية الضرورية للسريان العادي المتعلق بالتفتح على مستوى الإندماج الإجتماعي، وعلى مستوى تكوين فَرْدَانية الطفل. وبعبارة أخرى، «إن الطفل والمراهق والراشد يكوّنون تدريجيا صورا محددة عن ذواتهم وعن الآخرين بعد أن يمرُّوا من عدة تجارب تتسم أحيانا بالجو العاطفي المشجع، وأحيانا بالحرمان، كل ذلك ضمن سيرورة جامعة بين التنشئة الإجتماعية وتكوين فَرْدانية الطفل، بحيث إنهم يتدربون من خلال ذلك على ضبط سلوكاتهم وبالتالي على تبنِّي أدوار مختلفة، كما يتكيفون مع العيش داخل فئة اجتماعية، ثم مع طائفة أوسع حيث يتحملون فيهما واجباتهم وحقوقهم مع احتفاظهم طبعا بوجهات نظرهم الخاصة»[4].

- فالطفل القروي المتمدرس يعاني، والحالة هذه، من انعدام استمرارية سوسيوثقافية تربط بين الأوساط التنشئية (المدرسة/الأسرة)، أي يعاني من انعدام وجود نموذج ثقافي «ممنهج» في التنشئة الإجتماعية، بحيث يجعله ذلك لا يندمج في السيرورة التنشيئية إلا كمن يعيش في فترات صعبة من التمزق والإستلاب، ويمثل هذا الواقع المر الأسباب الكامنة وراء تخلف التنشئة الإجتماعية في الوسط القروي عموما، وفي البوادي خصوصا، بالمقارنة مع الوسط الحضري[5].

وعلى كل، فإن هذه المشاكل والمعوقات، التي يعرفها الوسط القروي بصفة عامة والبوادي بصفة خاصة، لابد وأن تُحدث عواقب سلبية في مجالات التمدرس على جميع الأصعدة، كتحديد موقع إنشاء مدرسة ما، وبناء السكن للمدرسين، وتمدرس الأطفال القرويين الذين يعانون بشدة، علاوة على ما سلف، من سواء التغذية وسوء الأجواء الصحية. وكل هذه الظروف ذات الطابع السياسي والسوسيوثقافي والمادي في نظرنا، تتحكم، بالإضافة إلى المشاكل النفسية، بعمق في تمدرس الطفل/التلميذ

(4) Ch. Vandenplas Holper, **Education et développement social de l'enfant**, P.U.F., Paris, 1979, p.9.

(5) يعود هذا الواقع كما تقرّه وزارة التربية الوطنية إلى «العوائق الطبيعية والاقتصادية والثقافية»، وبالأساس إلى تباعد الدور السكنية، بحيث يبقى الحسم في وضع مدرسة بكامل فصولها متوقفا على العدد السكاني : 1.000 إلى 1.500 نسمة. هذا، بينما نجد أن 39,5% من السكان المغاربة يعيشون في تجمعات سكنية من أقل من 600 نسمة (انظر وزارة التربية الوطنية، **مشروع المخطط التربوي 1978-1982 الابتدائي والثانوي**، ص. 55).

ببوادي الإقليم الحمري، وتؤثر بالتالي في مساره التعليمي وفي تكوين هويته النفسية ـ الإجتماعية.

فكيف يتمُّ إذن تمدرس/تنشئة الطفل بالبوادي ؟[6] وما هي علاقاته بالتالي مع آبائه من جهة ومع معلميه في المدرسة من جهة أخرى ؟

سنجيب على هذه الأسئلة من خلال نوعية الأجوبة التي جمعناها عبر الإستمارة المعدة سلفا لهذا الغرض، حيث إن كل مجموعة من الأسئلة تمثل ـ كما سبقت الإشارة إلى ذلك ـ عددا من المتغيرات التي تكوّن المؤشرات (متغيرات تمكن ملاحظتها) الخاصة بفئة عامة (متغيرات فرضية).

وهكذا، فإن تعيين الفئة العامة تبعا لخطتنا في البحث الميداني «تمدرس ـ تنشئة» سيتم من خلال المؤشرات التالية :

* درجة مساهمة الأطفال ـ التلاميذ في الأعمال العائلية ونوعية هذه المساهمة.
* نوعية الدعم والتشجيع الذي يخصصه الآباء لأبنائهم في أثناء تمدرسهم.
* نوعية التفاعل العلائقي بين الآباء والمعلمين.
* طبيعة العلاقات بين الطفل/التلميذ والمعلم سواء فيما يتعلق بالعمل المدرسي أم فيما يتعلق بالعلاقات الإجتماعية والإنسانية.

وفيما يخص «درجة إسهام الطفل/التلميذ في الأنشطة الأسرية ونوعية هذا الإسهام»، نسجل أن الأغلبية العامة للأطفال/التلاميذ في البوادي تسهم بالفعل في تلك الأعمال تبعا لما يَرِدُ في الجدول أسفله :

---

(6) يفهم من قولنا هذا أن الأمر يتعلق في البوادي بالمدارس الابتدائية فقط، وذلك أن الإعداديات والثانويات لا توجد إلا في قريتي الشماعية واليوسفية.

الجدول رقم 25 :

درجة مساهمة الطفل/التلميذ في الأعمال العائلية ونوعية تلك المساهمة

هـل تساهم في الأعمال التي يقوم بها آباؤكم ؟	المدرسون					
	المعلمون		الأساتذة		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نـعـم	141	94,00	50	100	191	95,00
أحـيـانـا	4	2,66	0	0	4	2,00
لا	5	3,33	0	0	5	2,50
المجموع	150	%100	50	%100	200	%100

المرجع : بحث شخصي 1984 ـ 1985.

تعتبر مشاركة الطفل القروي/التلميذ في الأعمال العائلية ذات أهمية قصوى، إذ أن 95,5% من أطفال البادية «يشتغلون في الأعمال العائلية من زراعة وحصاد وحراسة للقطعان وجلب للماء وجمع للحطب، إلخ». وفي هذا الصدد يؤكد 100% من الطفلات مساهمتهن الفعلية بحيث لا يخفى مدلول هذه المساهمة انطلاقا من أن 25% فقط من العينة أجبن بأنهن لا يشاركن في تلك الأعمال إلا أحيانا، وانطلاقا من أن 2,5% قد أشرن إلى أنهن لا يساهمن فيها بالمرة.

ومع ذلك، وانطلاقا من تساؤلنا عن موقف الطفل/التلميذ الحمري من هذه المشاركة الضخمة في الأشغال العائلية، استطعنا أن نستخلص الوقائع التالية.

الجدول رقم 26 :

موقف الطفل/التلميذ من مشاركته في الأعمال العائلية

ما إحساسك وأنت تشارك في الأعمال العائلية ؟	البوادي					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مسرور	116	73,33	7	14,00	123	61,50
مسرور جدا	47	31,33	46	92,00	93	46,50
ملزم.................	111	74,00	47	94,00	158	79,00
غير ذلك	3	2,00	9	18,00	12	6,00

المرجع : بحث شخصي 1984-1985.

وبالنظر إلى هذه النتائج، يبرز بوضوح واقع التناقض في مواقف الأطفال من الجنسين : ذلك بأن 61,50 منهم يؤكدون «سرورهم» للمساهمة في الأشغال، وفي الوقت نفسه يؤكد 79% منهم على الجانب الإلزامي في هذه المساهمة بحيث لا تخفى المفارقة هنا، أي أن هؤلاء الأطفال يساهمون فعلا في الأعمال العائلية، لكن ليس بكامل إرادتهم لأنهم يشعرون في قرارة أنفسهم بأنهم «ملزمون» بذلك.

إن هذه المساهمة الفعالة في الأشغال العائلية والموقف المزدوج منها يعتبران بمثابة الواقع البارز في الحياة اليومية لدى الأطفال المتمدرسين بالبوادي، وهما واقعان يدفعان إلى التساؤل عن كنه التمدرس/التنشئة لدى هؤلاء الأطفال ؟ أي كيف يجمع الأطفال في البوادي بين عملهم المدرسي مع متطلباته والواجبات الأسرية؟ وهل يمكننا أن نتحدث عن وجود غلبة لهذا الجانب أو ذاك على الجانب الآخر في الأمر برمته؟

الحق يقال، إننا باعتبارنا للسياق الإجتماعي، حيث يجري هذا التمدرس/ التنشئة، ونعني به مدلول المدرسة في مفهوم الآباء المتثاقفين، ذلك المدلول الذي ينحصر - كما سبق أن أشرنا إلى ذلك في الفصل السابق - في الإكتفاء باعتبار المدرسة مجرد وسيلة للترقية الإجتماعية دون الوعي بمتطلباتها وقواعدها التي يتوقف عليها التمدرس الناجح. وإننا بالنظر إلى حالة التهميش والقصور السياسي والتخلف الثقافي للآباء، سنكتشف أن الطفل القروي المتمدرس بالبوادي، وهو المعني بالأمر قبل غيره، يعيش خارج اللعبة مسحوقا ومُمزقا بحيث يصحّ أن نعتبره ضحية لواقع بعيد كل البعد عن تلبية متطلبات المسار الطبيعي للتمدرس/التنشئة على جميع المستويات.

وأكثر من هذا، وبالنظر إلى الوقت الذي يقضيه الطفل داخل أسرته بالمقارنة مع الوقت المخصص للمدرسة، وتبعا لنوعية العلاقات الخاصة العاطفية التي تربطه بأبويه، نستخلص أن الواجبات العائلية (المشاركة في المهام العائلية) تأتي في الدرجة الأولى قبل الواجبات المدرسية، إلى درجة أن هذا الوسط الذي يعنينا يعرف أكثر من غيره مشاكل الرسوب المدرسي، والتخلي عن المدرسة والهدر المدرسي[7].

وعلاوة على هذا، فإن حالة التمزق هذه تزداد تفاقما من جراء نوعية العلاقات التي يربطها الآباء مع المعلمين من جهة، ومن جراء طبيعة المواقف التي يتخذها

(7) تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أننا نجد في بعض الجماعات الحمرية، وبالضبط جماعة سيدي شيكر، أن نسبة النجاح في امتحان الشهادة الابتدائية لا تتجاوز 10% على الأكثر.

هؤلاء من الأطفال/التلاميذ من جهة أخرى ـ كما بينّا في الفصل السابق. وبالفعل، يمكننا أن نُبرز، بالدرجة الأولى، من خلال أجوبة التلاميذ على الأسئلة حول هذه العلاقات، أن الآباء لا يتصلون إلا لِمَاماً بالمعلمين قصد متابعة السير الدراسي لأبنائهم عن كثب. وهذا ما يتجلى، بكل وضوح، في النتائج الواردة في الجدول الآتي:

الجدول رقم 27 :
الطفل/التلميذ وعلاقة والده بالمعلّمين

هل يتصل أحد أبويك بالمعلم في شأن مسارك التعليمي في المدرسة؟	البوادي					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	5	3,33	6	12,00	11	5,50
أحيانا	8	5,33	3	6,00	11	5,50
لا	137	91,33	41	82,00	178	89,00
المجموع	150	100 %	50	100	200	100 %

المرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984 ـ 1985.

يبدو أن 89% من الأطفال/التلاميذ من الجنسين يؤكدون نُدْرة الإتصالات بين الآباء والمعلمين، إن لم نقل القطيعة التامة ـ التي أشار إليها المعلمون أنفسهم في الفصل السابق ـ بين الطرفين في البوادي. أما عن أسباب عدم الإتصال، فقد أجاب التلاميذ على السؤال الفرعي «إذا كان آباؤكم لا يربطون أي اتصال بمعلميكم فما هي الدواعي؟» من خلال الوقائع التالية :

الجدول رقم 28[8] :
أسباب ندرة الإتصال بين الآباء والمعلمين

الأسباب	العدد	%
انشغال الآباء	160	80,00
لأن الآباء أميون	98	49,00
يتعلق الأمر بثقة الآباء في المعلمين	50	25,00
نقص في إرادة الآباء	191	95,00

المرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984–1985.

من جملة الأسباب التي أثارها الأطفال التلاميذ، نستخلص في المقام الأول أن 95% منهم يشيرون إلى نقص أو «انعدام إرادة الآباء» في استشارة المعلمين؛ وفي المقام الثاني هناك 80% يشيرون إلى «انشغال الآباء» و«مسألة الوقت»، بينما تأتي «أمية الآباء» و«الثقة في المعلمين» فيما يخص ممارسة مهامهم التربوية في مرتبة ثانوية بالمقارنة مع النقط الأخرى، لكن أهمية مسألة «أمية الآباء» تبقى مع ذلك جلية بنسبة 49%. يتبين إذن أن الآباء، حسب الأطفال/التلاميذ، إما يفتقرون إلى الإرادة وإما هم منغمسون في أشغالهم، أو أميون، الشيء الذي يجعلهم غير قادرين على متابعة المسار التعليمي لأبنائهم، وهو أمر خطير العواقب لا جدال في آثاره السلبية الناجمة عن ندرة الإتصال، بل عن انعدامه التام بين المعلمين والآباء الذين يعتبرون عنصرين تنشيئيين مهمّين، على صعيد سيرورة التمدرس/التنشئة، وعلى صعيد تكوين الهوية النفسية الإجتماعية للأطفال.

وهكذا فالطفل عندما يُترك ليواجه وحده هذا العالم «الجديد»، الذي هو «المدرسة» وليعيش بالتالي ـ في صمت مطبق ـ حَيْرَتَه وَوَحْدَتَه، بالإضافة إلى شعوره بمسؤولية تحقيق «هدف متوهم يسمى مشروعا عائليا»، إن هذا الطفل سرعان ما يجد نفسه في هذه الظروف القاسية مدفوعا إلى الخضوع التام وإبداء فروض الطاعة التامة لمتطلبات المُحيطَيْن التنشيئيين اللذين يتجاذبانه واللذين هما : الأسرة والمدرسة. بل إن حالَةَ «الطاعة» و«السلبية» سوف لن تتعرض للإهتزاز والإرتجاج

(8) لقد غضضنا الطرف في هذا الجدول عن متغير الجنس، لسبب بسيط هو أننا لم نلاحظ وجود اختلافات ذات دلالة بين الجنسين.

إلا لاحقا بتدخل عناصر أخرى (بيولوجية ونفسية واجتماعية وثقافية، إلخ)، أي عندما يلتحق الطفل بالتعليم الثانوي، بالإعداديات ثم الثانويات.

لا علينا الآن، ولنوجّه اهتمامنا إلى نوعية العلاقات الإجتماعية بين التلاميذ والمعلمين خارج أوقات العمل المدرسي من خلال إجابة التلاميذ على السؤال التالي : «كيف يعاملك معلمك خارج أوقات العمل المدرسي ؟» بحيث يمكن إبراز النتائج التالية :

الجدول رقم 29
العلاقات الإجتماعية بين التلاميذ والمعلمين

كيف يعاملك معلمك خارج أوقات العمل المدرسي ؟	البوادي					
	ذكور		إنـاث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مثل أبيك	13	8,66	6	12,00	19	9,50
مثل أخيك	21	14,00	1	2,00	22	11,00
بلا مبالاة	66	44,00	42	84,00	108	54,00
غير ذلك	50	33,33	1	2,00	51	25,50
المجموع	150	%100	50	%10C	200	%100

مرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984 ـ 1985.

بالرغم من أن المعلم رجل ينتمي، في أعين القرويين، إلى «عالم ثقافي» وبالرغم من أنه «يحظى بالإعجاب» باعتباره يقوم بدور متميز، وصاحب وضعية اجتماعية يغبطه عليها القرويون، لا سيما وأنها وضعية تدخل ضمن تطلعاتهم وطموحاتهم، فإنه لا يتجاوز إلا نادرا حدود مهنته التعليمية، وبالتالي قلما يهتم بمشاغل تلامذته ومشاكلهم خارج المدرسة. وفي هذا الصدد يشير 54% من الأطفال ـ التلاميذ (44% منهم ذكور و84% إناث) إلى «لا مبالاة» المعلمين بهم. وحتى إذا ما أبدى المعلمون نوعا من الإهتمام، فهو اهتمام يشبه كثيرا سلطة الأب (9,50%) أو الأخ الأكبر (11%).

أما عن 25,5% من الأطفال / التلاميذ الذين اختاروا الإجابة عن النقطة

الرابعة في الجدول «غير ذلك»، فقد أشاروا إلى أنهم «يتجنبون لقاء المعلم خارج أوقات المدرسة إما بسبب الخجل وإما بسبب الخوف».

الظاهر إذن أن هناك قطيعة تامة على المستوى الاِجتماعي بين الأطفال/التلاميذ والمعلمين، وهي قطيعة متولدة عن الأحكام المسبقة وأحكام القيمة التي لا تخفى خطورتها المهمة وتأثيرها السَّيء، لا سيما وأنها أحكام من شأنها أن تحدد التمثلات والمواقف السلبية من القرويين عموما ومن أبنائهم خصوصا. ولقد سمعنا بالفعل في أحاديثنا الخاصة والحرة مع المعلمين (من الجنسين) أجوبة من هذا القبيل : «ماذا يمكن أن ننتظر من هؤلاء «البدويين ـ لعروبية ؟ وكلمة «لعروبي» هنا تستعمل بمعناها القدحي، بحيث أن يكون الإنسان «قرويا» يعني أن يعيش في وضعية اجتماعية دنيا مستصغرة، أي أن يعيش «قرويته» باعتبارها وصمة ودليلا على «الاِستصغار» و«الهمجية». هذا إذن هو التصور الذي يحمله المعلمون الوافدون من الوسط الحضري عن الوسط القروي المفتقر إلى «الثقافة»، والموجود على الهامش من العالم الحضري.

هذا التصور ـ ويا للأسف ! ـ لا يبقى دون تأثير خطير على طريقة التدريس في حد ذاتها، ومن ثم على عمليتي التنشئة وتكوين الأطفال/التلاميذ القرويين، كما سنرى فيما بعد.

وإذا كنا قد أبرزنا القطيعة التامة بين المعلمين وتلامذتهم على المستوى الاِجتماعي، تلك القطيعة التي تعتبر امتداداً للقطيعة بين الآباء والمعلمين، فيبقى أن نشير فيما يخص الإطار البيداغوجي الصرف، إلى أن المعلمين ـ حسب التلاميذ ـ يختلفون تبعا لمعاملتهم القاسية، كما يبدو من المعطيات المطروحة بالجدول الآتي.

الجدول رقم 30[9]

الأطفال/التلاميذ ومعاملات المعلمين القاسية

كيف يعاملك معلمك في حالة العقاب؟	البـــوادي	
	العدد	%
ـ يضربني	161	80,50
ـ يطردني من الفصل	9	4,50
ـ يسبني	122	61,00
ـ يستدعي والدي	41	20,50
ـ غير ذلـك.........................	7	3,50

مرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984 ـ 1985.

يتضح، إذن، أن 80,5% من الأطفال أبرزوا خاصية العنف الجسدي في وسائل العقاب لدى المعلمين في أثناء «إصلاح» الأخطاء[10]. ولا جدال فيما لهذا النوع من المعاملة العقابية، القائمة على الخشونة والعدوانية المباشرة، من تحقير وانتقاص من شأن التلاميذ، خصوصا إذا أضيفت إليها «الإهانات» و«الشتائم». وهذا ما يمكن استخلاصه من أجوبة 61% من التلاميذ الذين اعتبروا هذا السلوك نوعا آخر من أنواع المعاملة العقابية في هذا الوسط القروي.

إن الأمر يتعلق، في الواقع ـ حسب الأطفال/التلاميذ ـ بحدوث نوع من القطيعة والشرخ على مستوى التفاهم المتبادل. وعلينا أن لا نستهين بالأثر الذي يحدثه هذا العنف في نفسيات التلاميذ بحيث يدفعهم إلى تقليد المعتدين وتبنّي العدوان، بالتالي، تجاه العالم القروي عُموما وتجاه وضعية الطفل/التلميذ خصوصا.

تلك كانت بصفة عامة الظروف المدرسية الواقعية للطفل/التلميذ بالبوادي لدى القرويين بدائرة أحمر. وهي ظروف حبْلى بالمزالق والعوائق التي تعكس بجلاء التناقض التام القائم بين الأسرة والمدرسة بصفتهما عُنْصُرَي التنشئة الإجتماعية.

إن هذا الطلاق التام بين الأسرة والمدرسة على درجة كبيرة من الخطورة بحيث

(9) لم نهتم في هذا الجدول بمتغير الجنس، لأننا لم نلاحظ وجود اختلافات دالة في أجوبة الأطفال/التلاميذ.

(10) تتوافق هذه النتائج بشكل كبير مع مواقف الآباء والمدرسين.

إنه يضع أمام الطفل/التلميذ حواجز صعبة الاختراق في تطوير مساره التنموي وتطوير الانفتاح الفعال في سلوكاته وشخصيته.

مجمل القول، إن هذا الواقع يبيّن كيف تتوقف التنشئة العائلية على التنشئة المدرسية وتتأثر بها سلبا وإيجابا. وهذا ما يؤكد الفرضية التي طرحناها في هذا الصدد والمرتبطة أساسا بالتمدرس/التنشئة في البوادي.

ويبقى علينا الآن أن نتفرغ لتناول طبيعة سيرورة التمدرس/التنشئة في القرى والمراكز الحضرية الصغرى، خصوصا وأن من شأن إلقاء الضوء على هذه النقطة أن يفتح أمامنا المجال للإجابة على الفرضية الفرعية التي طرحناها ضمن الفرضية العامة.

II.2 ـ التمدرس/التنشئة الاجتماعية في القرى (المراكز الحضرية الصغرى)

لقد أضحت المراكز الحضرية الصغرى (القرى)، منذ حوالي عشرين سنة، موضوعا لعدة دراسات متنوعة الاختصاصات : جغرافية وتاريخية وآجتماعية. وفيما يخصنا، سنَهتم بتلكم الدراسات التي تُعنى، من جهة، بدور المراكز الحضرية الصغرى في سيرورة التحول الاجتماعي، ومن جهة أخرى، بتلك الدراسات التي تعالج واقع الحياة الاجتماعية عموما وحياة الشبيبة خصوصا. وهذا على اعتبار أن «المراكز الحضرية الصغرى قد أصبحت تمثل العناصر البارزة اجتماعيا، بعد أن عمّت فيها حركة نشيطة في الإنشاءات وفي طرق العيش والمؤسسات الصغرى، وفي نماذج الحياة بحيث إن هذه المراكز تتمخض حاليا عن نشاط دؤوب يكاد يكُون مجهولا. وإذا كانت مشاكل الهجرة ونمو البطالة قد بلغت أوجها في المدن، فقد تحولت بفعل ذلك حول المراكز الصغرى التي أصبحت تعرف، هي أيضا، ظواهر اللصوصية وتُفَرِّخ بالتالي العوالم الخلفية للنهب والمخدرات والرشوة. هذا علاوة على أن الفلاحين ملزمون بالتوجه إلى هذه المراكز لقضاء أغراضهم ومآربهم الإدارية وغيرها. ولعله لا خلاف في أن المراكز الصغرى، التي تضم بين عشرة آلاف وثلاثين ألفا من السكان، هي بمثابة البؤر التي تختمر فيها العوامل الاجتماعية الكبرى، وفيها يكمن مستقبل البلاد»[11].

تلك بصفة عامة حقيقة المراكز الحضرية الصغرى (القرى) في المغرب. أما القرى التي تدخل في المنطقة المحددة لبحثنا (كالشماعية، واليوسفية، وسيدي أحمد،

(11) P. Pascon, Etudes rurales, op. cit., pp. 274-275.

وثلاثاء ايغود، ورأس العين)، فهي قرى تختلف عن بعضها تبعا لنوعية المهن المنتشرة فيها على الخصوص. فإذا كانت اليوسفية وسيد أحمد مَحلي إقامة لعمال المناجم (عمال مناجم الفوسفاط)، فإن القرى الأخرى تزخر بأنشطة متنوعة تجارية وفلاحية ومهن صغرى كالحدادة والخياطة والحلاقة وتجارة التقسيط.

والواقع أن هذه القرى تمثل في أغلبيتها عالما حضريا مصغرا، حيث إن العناصر التي يتكون منها توحي للمشاهد بأنه أمام عالم من نوع خاص، عالمْ يتكون من جهة من أصحاب الجُنح والمومسات والمتخلفين عقليا والشحاذين، ومن جهة أخرى من تجار الجملة والإداريين والأطر العليا والعمال، الشيء الذي يجعل من هذه المراكز الحضرية الصغرى، مختبراً لا مثيل له عند عالم النفس الإجتماعي، لدراسة عدة ظواهر توجد في طور التكوين والتبلور.

وتعتبر هذه المراكز أيضاً، بحكم وجودها في البوادي، مراكز استقطاب للفلاحين المحرومين وللشباب، بحيث إنها تزداد تضخمّاً مستمرّاً بالوافدين الجدد على حساب تفريغ البوادي من سكانها، خصوصا إذا علمنا أن اندماج الفرد في الحياة الحضرية من خلال ممارسة مهنة ما، والإستقرار في سكن لائق والحصول على الثقافة والتعليم، هي بمثابة مطلب مستمر لدى الجميع إن لم نقل بمثابة أمل عزيز صعب التحقيق[12].

وخلاصة القول، أن القرى، التي تشكل المراكز الحضرية الصغرى بدائرة أحمر، بما أنها تُكوّن مراكز استقطاب للفلاحين المنتمين للبوادي و«مستودعات» للتمايُز الإجتماعي الفريد من نوعه على جميع المستويات، وبما أنها تُعتبر مجالا تتداخل فيه الظواهر الإجتماعية والنفسية الراهنة، فإنها إذن تمثل أرضية نموذجية لدراستنا هذه من خلال تركيباتها ومن خلال عناصرها الجوهرية غير المتجانسة. كما تكوّن بالتالي نُظماً زَمَكانية تقع في نصف الطريق بين البوادي التي مازالت تعيش قرويتها بالرغم من

(12) يؤكد ج. بكَريي (J. Pegrier) في هذا الإطار أن منطقة تانسيفت التي تنتمي إليها دائرة أحمر، موضوع بحثنا هذا، تدخل في : «أن توزع المهن يمتاز بالضيق، كما أن الحِرَف تميل إلى التنظيم في مجال الاستهلاك أكثر منه في مجال الإنتاج». وأكثر من هذا، إننا نجد أن بمستوى الحياة متدنٍّ حسب الباحث نفسه، كما أن القدرة الشرائية لدى السكان تعاني من ضعف كبير. ومن ثمة فإن الطلب يتميز بانخفاضه في التنوع، بحيث يمكن تلبيته بسرعة. كما أن «سيولة التبادلات» تبدو محدودة جدّاً.

مثاقفتها، وبين المدينة الكبيرة التي هي ـ في رأي القرويين ـ المركز الإستقطابي المفضل، علاوة على ما توفره لهم من خدمات.

وفيما يخصنا نحن، فإن هذه المراكز الحضرية الصغرى تدفعنا إلى التساؤل عن الكيفية التي تسير فيها سيرورة التمدرس/التنشئة لدى الطفل/التلميذ، وفي الوقت نفسه عن الكيفية التي تجري بها عملية تكوين هويته النفسية ـ الإجتماعية.

وبعبارة أخرى، ما هي العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة بصفتهما عنصرين مهمين في عملية التنشئة الإجتماعية ؟

وهل تعتبر التنشئة الإجتماعية العائلية أرجح من تنشئة المدرسة أو العكس ؟

للإجابة على هذه الأسئلة، تجدر الإشارة إلى أن تمدرس الطفل/التلميذ عموما والطفل في التعليم الإبتدائي خصوصا هو وثيق الصلة بالوضعية الإجتماعية المهنية للآباء في المراكز الحضرية الصغرى. ولهذا سنعمل في هذا السياق على عرض أجوبة الأطفال/ التلاميذ في الإبتدائي على الأسئلة نفسها التي سبق لنا أن وجهناها إلى الأطفال/ التلاميذ في البوادي النائية.

لماذا ؟ لأننا نرى أن هذا العرض يُوفر لنا إمكانية الإجابة على الفرضية الفرعية الواردة ضمن فرضيتنا الأم، والتي مفادها أن التنشئة المدرسية في المراكز الحضرية الصغرى، تولّد لدى الطفل، من خلال نظامها المتضارب، شعورا حادا بالمسؤولية عن المشروع العائلي.

وإذا كنا قد لاحظنا في البوادي مساهمة عالية (95,50%) للأطفال المتمدرسين في الأشغال والأعمال العائلية، فإننا مطالبون في المراكز الحضرية الصغرى بالتنبيه إلى أن الأمر في هذا المجال يتميز بكون مساهمة الأطفال تتحدد، من جهة، من خلال جنس الطفل، وتتأسس من جهة أخرى في ضوء الوضعية الإجتماعية المهمة للآباء كما يتبيّن من النتائج الواردة في الجدول رقم 31 :

الجدول رقم 31
الطفل/التلميذ في المراكز الحضرية الصغرى ونوعية مشاركته في الأشغال العائلية

مشاركة الطفل في الأشغال العائلية	الوضعية السوسيومهنية																المجموع	
	موظفو القطاع العمومي				التجارة				المزارعون والحرفيون				غير مصرح بها					
	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	7	20,98	11	84,61	79	71,81	10	90,90	91	67,03	17	89,47	13	86,66	7	100,00	205	68,33
أحيانا	12	35,39	2	15,38	21	19,09	1	9,09	26	28,47	2	10,52	2	13,33	0	0,00	66	22,50
لا	15	44,11	0	0,00	10	9,09	0	0,00	4	4,39	0	0,00	0	0,00	0	0,00	29	9,66
المجموع	34	100	13	100	110	100	11	100	91	100	19	100	15	100	7	100	300	100

المرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984 – 1985.

ويبدو من هذه النتائج، على صعيد الجنس أولا، أن كل الفتيات، بغض النظر عن انتماءاتهن السوسيومهنية، يشاركن بشكل مكثف في الأشغال العائلية. وتنحصر هذه المشاركة بصفة عامة في الأشغال المنزلية (الطبخ والكنس وتربية الأطفال، إلخ) فهن ينجزن تلك الأشغال كلما وجدت في البيت.

وهكذا فالأنثى حتى وإن كانت متمدرسة، تُجنَّدُ داخل التقسيم التقليدي للعمل بين الجنسين، بحيث يُبين هذا إلى أي مدى يستمر المجتمع الحمري «محافظا» على عقلية أبوية تتميز، بالخصوص، بعدم توافقها مع عقلية الشباب، بالرغم من التحولات الطارئة في العقود الأخيرة.

والحق أن هذا التوزيع للعمل بين الجنسين، والذي ما زال ساريا بشكل موسع في الوسط القروي الحمري، يذكرنا بمسألة المكانة التي يحتلها الرجل المسلم داخل بيته، تلك المسألة التي سنعُود إليها فيما بعد، مُرتبطة أوثق الإرتباط «بتقديس» البيت، حيث إن المرأة تعتبر فيه الممثلة للقانون.

وتبعا للطبقات السوسيومهنية دائما، فإن الأطفال المنتسبين لطبقة موظفي القطاع العمومي يشاركون بدرجة أقل (20,58%) في الأشغال العائلية بالمقارنة مع أطفال الطبقات الأخرى، وهم بهذا يتوفرون على الوقت الكافي لإنجاز واجباتهم المدرسية وللتفرغ بالتالي إلى حاجتهم للعب والترفيه، بل إن وضعيتهم هذه تمنحهم امتيازات أخرى بحكم ممارسة آبائهم لمهن في القطاع العصري الذي يحظى بأجور لا بأس بها، وبتنظيم جيد لأوقات العمل والراحة، الشيء الذي يضمن قدرا من التكامل والإستقرار في الحياة العامة. أما عامة القرويين، فيبقى عندهم الحصول على أجر جيد والحق في أوقات الفراغ والراحة، حُلما يسعون لتحقيقه من خلال تمدرس أطفالهم.

وفي هذا الصدد أيضا، لا تخفى أهمية الإستنتاجات المستخلصة من هذه النتائج، إذ نجد أن أغلبية الأطفال (68,33%) ـ بغض النظر عن انتماءاتهم السوسيومهنية وبغض النظر عن جنسهم ـ يشاركون في الأشغال العائلية سواء في أعمال البيت (الإناث مثلا) أم في التجارة أم في أي أعمال أخرى خارج نطاق الأسرة (الذكور).

وإذا كان لهذه النتيجة العامة من معنى، فهي تعكس الحالة الخاصة بوضعية

الطفل وبدوره اللذين مازالا يتسمان بالغموض عند الحمريين. إذ ينطوي هذا الغموض بالفعل على درجة من الإلتباس في المدلول الذي يحمله مفهوم «الطفولة» في حد ذاتها، على ضوء المعطيات العلمية الحديثة لعلم النفس المعاصر. وهذا ما يدفعنا إلى طرح عدد من التساؤلات في شأن مفهوم الطفولة. فهل هي مجرد فئة اقتصادية يستغلها الآباء بقصد الاستثمار ؟ أو هل فَسَحَ التمدرسُ، باعتباره سيرورة تعليمية حديثة، المجال لبروز عقلية تتعامل مع الطفل بصفته أداة للمردودية والربح ؟

وكيفما كان الأمر، فإن هذا الغموض والإلتباس في مفهوم «الطفولة» لدى القرويين الحمريين يتجلى بوضوح من خلال «الموقف» الذي يتخذه الطفل، هو نفسه، من مشاركته في الأشغال العائلية كما سيتبين في النتائج الواردة في الجدول رقم 32. وقبل ذلك، نشير إلى أن أغلبية الأطفال/التلاميذ يُبدون مواقف متناقضة : فهم «مسرورون» (59,66%) و«ملزمون» (74%)، الشيء الذي يدفع إلى الإعتقاد، من جهة، بوجود غموض يخصُّ وضعية الطفل ودوره اللذين يتحملهما في الوسط السوسيوثقافي الخاص، ومن جهة أخرى، بوجود درجة من التمزق على المستوى السيكولوجي، لكن تبقى «الإناث» بالضبط أكثر تعبيرا عن عامل «الإلزام» في الإسهام في الأشغال العائلية[13].

(13) وهكذا نجد، انطلاقا من النظر في الجدول السابق، أن أعداد الإناث اللواتي يشعرن بأنهن «ملزمات» بالاشتغال داخل البيت، تبلغ حوالي 88%، أي ما يعني 44 فتاة بالمقارنة مع العدد الإجمالي للفتيات المستجوبات (50) في المراكز الحضرية الصغرى.

الجدول رقم 32
موقف الطفل/التلميذ في المراكز الحضرية من مشاركته في الأشغال العائلية

موقف التلميذ تجاه مشاركته في الأشغال العائلية	الوضعية السوسيومهنية																المجموع	
	موظفو القطاع العمومي				التجارة				فلاحون وأصحاب مهن صغرى				غير مصرح بها					
	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
مسرور	10	29,40	9	69,23	67	60,90	9	81,81	57	62,63	13	68,42	10	66,66	4	57,14	179	59,66
مسرور جدا	1	2,94	2	15,38	6	5,45	2	18,18	7	7,69	17	89,47	2	13,33	1	14,28	38	12,66
ملزم	15	44,11	12	92,13	80	72,72	10	90,90	70	76,92	15	87,94	13	86,66	7	100%	222	74%
					2		1								2			

المرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984–1985.

وهكذا فالطفل المنتمي إلى الطبقات السوسيومهنية الدنيا، ملزم بالمشاركة في بعض الأعمال لعله يحقق بعض حاجياته البسيطة ولو بشكل نسبي، كالتغذية مثلا، التي تُعتبر الهاجس الأساسي عند أكبر عدد من القرويين الحمريين.

إن من شأن هذا الواقع أن يخلق جواً من الاِرتباك في نفسية الطفل لا تخفى خطورته، إلى درجة أن هذا الطفل/التلميذ يسقط في حالة من القلق من جراء تساؤله المستمر عن وضعيته : فهل هو مصنَّف في دائرة الأطفال «المتمدرسين» أو هو مجرد «عامل» عليه أن يكدح كباقي أفراد أسرته ؟

والحق أنه باستثناء بعض الأطفال الذكور المنتمين خصوصا إلى فئة موظفي القطاع العام، فإننا نجد أنفسنا أمام وضعية ملأى بالمزالق، لا سيما وأنها لا تُيسر مطلقا سيرورة التنشئة الاِجتماعية باعتبارها عاملا للتفتح والاِندماج الشخصي والاِجتماعي للطفل. وفي هذا الصدد لا يُخفي بعض الآباء أنه على الطفل/التلميذ أن «يعمل» إلى جانب إخوانه غير المتمدرسين أيام العطل وحتى عند عودته من المدرسة، صباحا أو بعد الظهر، لأنه لا يجب تعويده على حياة غير مضمونة مستقبلا.

«الرسوب وارد دائما في المدرسة، ومن ثم على الطفل أن يشتغل مثل أشقائه. وإذا حالفه الحظ ونجح في دراسته، فسيكون كمن ضرب عصفورين بحجر واحد : الدراسة وممارسة الأشغال اليومية التي نمارسها من أجل العيش». «إن النجاح الدراسي في يد الله ولا أحد يطلع على الغيب، من هنا على الطفل أن يشتغل».

إن دلت وجهة نظر الآباء هذه على شيء، فإنما تدل على قدر من عدم الثقة في المؤسسة المدرسية. ويعود عدم الثقة هنا، من خلال ملاحظات القرويين اليومية، إلى ما يتعلق بشكل خاص بالرسوب المدرسي والتخلي المستمر عن الدراسة من لدن الأطفال الذين لا يتقبلون رسوبهم إلا بصعوبة، بحيث إما أن يصبحوا عالة على أسرتهم أو أن يأخذوا في غالب الأحيان طريق الهجرة القروية.

وعلاوة على هذا، ومهما اتسمت به وضعية الطفل/التلميذ من غموض وارتباك، فإنها من جهة أخرى تتوقف وتنبني على نوعية العلاقة بين الآباء والمؤسسة المدرسية عموما، وبين المعلمين خصوصا، كما سنرى من خلال النتائج في الجدول رقم 33[14].

(14) لم نهتم في هذا المجال بمتغير الجنس، وذلك لأننا لم نلاحظ وجود اختلافات دالة بين الجنسين.

وهكذا، وبالنظر إلى ما يتوفر عليه موظفو القطاع العمومي من مستوى تعليمي منخفض أو مرتفع، واعتبارا لإندماجهم في إطار الوظيفة العصرية بهذا القطاع، فإنهم ـ حسب أجوبة الأبناء ـ على اتصال مستمر بالمدرسة عموما وبالمعلمين خصوصا. إذ أن 81,48 من أبناء موظفي القطاع العمومي يؤكدون أن واحدا من أسرتهم ـ الأب على الخصوص ـ يربط اتصالات مع المعلم في شأن كل ما يتعلق بسير دراسة ابنه.

وهذا ما يزيد في تشجيع الطفل المتمدرس ودعمه وإشراكه بالتالي في المسؤولية، بحيث ينعدم لديه الإحساس بالوحدة، أو بأنه عُرضة للامُبالاة وسطه العائلي الشيء الذي يدفعه إلى بَذْلِ كل جهوده في الدراسة، وهذا طبعا مما ييسر عملية التنشئة الإجتماعية.

الجدول رقم 33
اتصالات الآباء بالمعلمين

اتصالات الآباء بالمعلمين	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	القطاع العمومي		قطاع التجارة		الفلاحة - المهن الصغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم.. ...	43	91,48	5	4,13	17	15,45	3	13,63	68	22,66
أحيانا......	4	8,51	75	61,98	23	20,90	4	18,18	106	35,33
لا	0	0,00	41	33,88	70	63,63	15	68,18	126	42,50
المجموع	47	100	121	100	110	100	22	100	300	100

المرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984 ـ 1985.

على عكس طبقة موظفي القطاع العمومي، تعتبر الإتصالات بين الأسرة والمعلمين نادرة (قطاعات التجارة والمهن غير المصرح بها) أو متقطعة (المهن الصغيرة والتجارة)[15]. وتتجلى خطورة هذه النُّدرة في الإتصالات على صعيد تنمية سيرورة التمدرس/التنشئة، وحسب سيرها لدى الطفل، مما يؤدي بهذا الطفل إلى الشعور بأنه مُتخلى عنه ومتروك لحاله وما عليه بالتالي إلا أن يتلمَّسَ طريقَه داخل عالم يتطلب قدرا كبيرا من الدعم والمساندة كما يتوقف على تشجيع أفراد العائلة وحنانهم.

(15) لقد صرح لنا بعض الأطفال/التلاميذ بأن آباءهم لا يتصلون بالمدرسة إلا بعد توصلهم باستدعاء صادر عن المدير.

والحق أن الآباء المنتمين إلى هذه الفئات السوسيومهنية، إنما يفرُّون من لقاء المعلمين خصوصا ومن الإتصال بالمدرسة عموما، مدفوعين بإحساسهم «بالدونية» الثقافية والأمية والجهل، ذلك الإحساس الذي يحملونه مضطرين كوصمة عار لا تطاق. ثم إن هذا الهروب من جهة أخرى يدفعنا إلى الإعتقاد بأن هؤلاء الآباء ما زالوا يحملون في لا وعيهم، من خلال ما يحملونه، تجاه المؤسسة المدرسية، ذلك الموقف الذي كانوا يتخذونه قبل الحماية وفي عهد الحماية نفسها، تجاه المؤسسات المخزنية المعروفة بسمة أساسية : ألا وهي الإقتطاعات الضريبية التي كانت تُؤخذ بالقوة والإجبار.

ذلك كان، من خلال أجوبة الأطفال/التلميذ، واقع التمدرس/التنشئة لدى الطفل في المراكز الحضرية الصغرى. وهو واقع يتميز بِتَنَوُّعِهِ تبعا للجنس وتبعا للفئة السوسيومهنية للآباء.

فعلى مستوى الجنس، نجد أن أغلبية الأطفال يشاركون في أعمال الأسرة مع تفوق واضح لدى الإناث.

نستخلص، فيما يتعلق بالفئات السوسيومهنية، أن موظفي القطاع العمومي يعقدون الإتصالات ويستفسرون بانتظام عن أحوال أبنائهم المدرسية أكثر من غيرهم، أي من أولئك الذين يعيشون، كما رأينا، القطيعة التامة مع المؤسسة المدرسية. وهذا ما يدفعنا إلى الإستنتاج التالي الذي يدخل في فرضيتنا الفرعية التي أوردناها ضمن الفرضية العامة : وهو «أن التنشئة المدرسية في القرية تكوّن من خلال نظامها القسري شعورا حادّاً بالمسؤولية لدى الطفل/التلميذ»، وأن التنشئة المدرسية في القرية دائما لا تُنمي لدى الطفل/التلميذ بكل الفئات السوسيومهنية الموقف نفسه المشار إليه، بل إن هذا الموقف لا يكون من نصيب الأطفال/التلاميذ المنتمين إلى فئة الموظفين في القطاع العمومي. بينما يلتقي أطفال الفئات الأخرى (التجار والفلاحون وأصحاب المهن الصغرى والمهن غير المصرح بها) في التشابه الذي يجمعهم بوضعية أطفال البوادي النائية.

وإذا كانت هذه النتائج ــ في المستوى الإبتدائي ــ تعكس نوع العلاقات بين الفضاء الإجتماعي وسيرورة التمدرس/التنشئة في الوسطين المذكورين (البوادي والمراكز الحضرية الصغرى)، فكيف هي هذه العلاقات على المستوى الثانوي؟

II.3 ـ التمدرس/التنشئة الإجتماعية والتحولات الخاصة بالطفل/التلميذ في الثانوي في القرية

تعتبر المراكز الحضرية الصغرى، انطلاقا من كونها مكانا للتبادُل ولقضاء المصالح المختلفة، بمثابة الحيز الأمثل لتأسيس المؤسسات الثانوية كالإعداديات والثانويات. وتحظى الشماعية واليوسفية بالضبط، دون غيرهما، بهذا الإمتياز الذي لا تخفى أهميته في تحديد السيرورة الخاصة بتمدرس/تنشئة الطفل/التلميذ[16].

غير أن هذه المؤسسات الثانوية ذات المهام (الإعلامية والتكوينية) المحددة والقاصرة، وذات التجهيزات المتواضعة، تعتبر بعيدة كل البعد عن أن تكون في مستوى المقاييس والمعايير التي يجب أن تتوافر في مؤسسات تعليمية من هذا المستوى. إذ أن هذه المؤسسات التي أنشئت داخل إطار سوسيوثقافي تعاني من فقر ثقافي كبير : فهي تنعدم فيها المكتبات ومساحات الرياضة البدنية، كما تنعدم فيها الأنشطة الثقافية الموازية، من رحلات علمية منظمة وتظاهرات ثقافية وأنشطة إبداعية. إنها تعاني كثيرا في القيام بمهامها التنشيئية إلى درجة تدفعنا إلى التساؤل عن المهام الحقيقية التي تقوم بها في ظروف تتميز بالبؤس والنقص الباديين للعيان.

ولا تخفى أهمية تساؤلنا في هذا الصدد خصوصا إذا كنا على وعي تام بأن الأمر يتعلق بمصير كائن حي مُقبل على الدخول إلى عالم الكبار : «إذ أن الطفل لا يُعتبر طفلا بسبب جهله للأشياء، بل لكونه يتعطش إلى المعرفة ويتطلع إليها باستمرار. ومن هنا فإن كُنْه الطفولة لا يكمن في قصورها بقدر ما يكمن في كونها مهيأة لعالم المستقبل»[17].

---

(16) تجدر الإشارة هنا إلى أن الإعدادية والثانوية لا توجدان في المراكز الحضرية الصغرى كاليوسفية والشماعية.

ولقد استنتجنا، طيلة فترة إجراء البحث، عددا مهما ـ لم نستطع حصره لافتقارنا إلى الإحصائيات ـ من التلاميذ من البوادي الذين لا يستفيدون خلال متابعتهم دراستهم الثانوية في بالمركز، من أي منحة، بحيث يجدون أنفسهم مضطرين إلى آكتراء «غرفة» غير صالحة للسكن في غالب الأحيان، مما يعني أنهم يعانون من قلة ذات اليد، ولا يستطيعون بالتالي تغطية الضروريات الأساسية للسكن كالكهرباء والماء الشروب والمرحاض، إلخ. وهذا لا ينفى أثره السيء على المستوى النفسي والتكويني لدى هؤلاء التلاميذ الذين يتميزون عادة بالطموح والرغبة في التحدي.

(17) E. Claparede, **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**, Delaunay, Paris, 1947, p. 166.

وإذا كنا قد أبْرَزْنا القطيعة التامة بين المحيط العائلي المدرسي لدى الأطفال/التلاميذ بالتعليم الإبتدائي ـ باستثناء التلاميذ المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العام ـ وهي قطيعة ذات آثار سلبية على سيرورة التنشئة الإجتماعية للطفل/التلميذ، وفي الوقت نفسه على تكوين هويته، فإننا سننتقل إلى التساؤل عن الأمر لدى الأطفال/ التلميذ في التعليم الثانوي ؟

ويتجلى الجواب عن هذا السؤال من خلال النتائج الواردة في أجوبة الأطفال/ التلاميذ الخاصة بهذا الجانب.

في البداية، وفيما يتعلق بطبيعة الأجوبة لدى الأطفال/التلاميذ، يجدر بنا أن نشير إلى أننا قد لمسنا اختلافا واضحا في وجهة نظر تلامذة الثانوي وتلامذة الإبتدائي في تحديد دور المؤسسة المدرسية ومسؤولية الأسرة والعلاقة مع الطاقم التعليمي والإداري، إلخ، وهو اختلاف على مستوى كبير من الأهمية إلى درجة أنه يثير عدة تساؤلات حول مسألة «التحرر» و«الإستقلالية» في طريقة التعبير والحكم على الأشياء التي لمسنا أنها محدودة جدا أو تكاد تكون منعدمة عند أطفال/تلامذة التعليم الإبتدائي. أي أن الأمر في عمقه يتعلق بعملية «تشخيص» (Personnalisation) الفرد/ الطفل التي تعكس ملامحُها ذلكم التحرر النسبي من قيم العناصر التنشيئية وأحكامها في المحيط المدرسي.

وهكذا، واستنادا إلى مجال سيكولوجية الطفل، وبالضبط إلى أعمال بياجي[18]، فالأمر يتعلق بعملية تحول في المركزية الذاتية للطفل، تلك المركزية التي من المعروف أنها تسيطر في الفترات الأولى من الحياة، إذ يكون الطفل عاجزا تماما عن إثبات وجهات نظره الخاصة المناسبة لوضعيته ولمميزاته الفردية، ضمن وجهات نظر الآخرين، ولا يجد الطفل القدرة على تجميع الخصائص الدقيقة والمحددة واستعمالها لإدراك العالم من حوله فيزيقيا كان أم اجتماعيا.

(18) **Cf.**, entre autres, ouvrages de J. Piaget : **La psychologie de l'intelligence**, coll. «U», A. Colin, Paris, 192p. ; **Le langage et la pensée chez l'enfant**, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1956, 214 p. ; **Le jugement morale chez l'enfant**, Paris, P.U.F., 1978, 334 p. ; **La naissance de l'intelligence**, Delachaux-Niestlé, Neuchâtel, 1959, 370 p. ; **La représentation du monde chez l'enfant**, P.U.F., Paris, 1976, 335 p.

ومَادام الطفلُ الذي بلغ المستوى الثانوي ودخل بالتالي فترة المراهقة[19] يحمل في قرارة نفسه المؤهلات المساعدة على التطور تبعا لما يقطعه من مراحل في تطوره الفكري، فإنه يصبح في هذا المستوى التعليمي قادرا نسبيا على الإدراك والوعي، وبالتالي على التحكم في توظيف رغباته الفكرية في التعامل مع عالم الكبار، بحيث يتمكن من التصرف بِدرَاية في مختلف المواقف التي لم يكن يتحكم فيها سابقا، أو لم يكن يراها إلا بطريقة مُشوشة، أي أنه ـ كما سنرى ـ سيبني مكانتَه مع مرور الوقت ويُميز نسبيا بين الواقعي والمتخيّل.

وعلى الإجمال، إن الطفل في المستوى التعليمي الِابتدائي ـ كما سبقت الإشارة إلى ذلك ـ «لا يعتبر مسؤولا عن نفسه إطلاقا، بل إنه وديعة بين يدي والديه (...) وهذا ما يجعله في حِلٍّ من نفسه بحيث يُشفع له أن يتغير ويُخطئ وينتظر الحماية من الآخرين»[20].

هذا، بخلاف الطفل في التعليم الثانوي الذي يصفه فرويد قائلا : «في حياة كل مراهق تعتبر التجليات الأكثر بروزا هي تلك المتعلقة بعلاقاته الغيرية ـ لموضوعية (objectales)، حيث إنه يصبح عُرضة لصراع بارز بين نزعتين متضادتين ...) وعندها يحاول المراهق أن ينعزل ويعيش مع أسرته وكأنه وسط أناس غرباء عنه»[21]. وبالفعل، فإن هذه «الغربة» ستتجلى حتما في النتائج التالية، أي النتائج المتعلقة، على التوالي، بدور المدرسة ومدلولها، وبموقف الطفل/التلميذ من الروابط القائمة بين الوسطين المنشئين، ألّا وهُمَا الأسرة والمدرسة.

(19) إن تصور «المراهقة» تصور مهم جدا. غير أنه حسب مقاربتنا النفسية الإجتماعية الجينية والدينامية، لن يعتبر إلا مرحلة من مراحل النمو السيكوسوسيولوجية للطفل القروي المتمدرس، بحيث لا يمكن اعتبارها (المراهقة) فئة اجتماعية ذات خصوصيات محددة بالمقارنة مع خصوصيات الطفولة أو سن الرشد. ولهذا نستعمل دوما صفة طفل/تلميذ التعليم الثانوي باعتباره بديلا عن المراهقة. وهذا المنظور هو على درجة من الصدق، انطلاقا من أننا لم نلاحظ بعد قيام أي قطيعة اجتماعية بين فئات الأعمار، كما سنبين ذلك من خلال تحليلنا.

(20) J. Chateau, «Qu'est ce que l'enfant», in H. Gratiot-Alphandery et R. Zazzo, **Traité de psychologie de l'enfant**, t- 1, P.U.F, Paris, 1970, pp. 79-141 (p. 127).

(21) A. Freud, **Le moi et les mécanismes de défense**, P.U.F., Paris, 1978, 166 p.

دور المدرسة ومدلولها في تصور الطفل/التلميذ في التعليم الثانوي

تختلف أجوبة التلاميذ في التعليم الثانوي عن أجوبة آباء التلاميذ وكذا الأطفال في المستوى الإبتدائي فيما يخص السؤال المتعلق بدور المدرسة وفائدتها في المجتمع. وهكذا، فإذا كان آباء التلاميذ في التعليم الإبتدائي يصرون ـ كما سبقت الإشارة إلى ذلك ـ على الدور «الأداتي (Instrumental)» و«النفعي» و«المادي» للمدرسة من خلال الحصول على وظيفة في المصالح العمومية التابعة للدولة، فإن تلامذة التعليم الثانوي ـ بغض النظر عن أصولهم السوسيواقتصادية ـ يركزون بالدرجة الأولى على الخاصية «الروحية» للمدرسة وعلى دورها في التكوين الثقافي كما يتبين من النتائج التالية :

الجدول رقم 34[22]

دور المدرسة وفائدتها حسب آراء الأطفال/التلاميذ في التعليم الثانوي

دور المدرسة وفائدتها حسب آراء الأطفال/التلاميذ في الثانوي	العدد	%
ـ مصلحة وطنية	86	35,83
للحصول على مهنة	198	82,50
ـ للوعي ولتطوير المستوى الفكري	236	98,33
ـ من أجل الحظوة والاعتبار	115	47,91
ـ لأن الجهل عار	109	4,58
ـ لست أدري	11	4,58
ـ أجوبة أخرى	12	5,00

المرجع : بحث شخصي أُنجز سنة 1984 ـ 1985.

ونظرا للمستوى التعليمي الذي بلغه تلامذة الثانوي، ونظرا لما تَوَفَّرَ لهم من جراء ذلك من قدرة على «التعبير»، فإن الأغلبية المطلقة منهم تلح على الدور «الروحي» و«التكويني» للمدرسة، بحيث إن 98,33% يركزون على الدور الأخير، بينما 82,50 من المجموع العام (240 تلميذا مستجوبا) يصرون على الدور المفضل لدى تلامذة الإبتدائي وآبائهم، أيْ «الحصول على وظيفة أو مهنة».

(22) لم نهتم بمتغيرات الجنس والفئة الإجتماعية المهنية للآباء، ذلك لأننا لم نلاحظ أي اختلاف في أجوبة التلاميذ.

أما الأدوار الأخرى الواردة في السؤال، ونعني بها : «مصلحة وطنية» و«من أجل الحُظْوة والإعتبار» و«لأن الجهل عار»، فتَلْمَسُ فيها توزيعا في نسب الأجوبة التي تتراوح بين 35,83% و47,91% «من أجل الحُظوة والإعتبار». غير أن هذا التوزيع في النسب يدفعنا إلى طرح السؤال عن المدلول الكامن في معنى التفرقة بين «المصلحة الشخصية» و«المصلحة الوطنية».

وبعبارة أخرى، هل نعيش اليوم مرحلة «انتقال» من الجماعة إلى الفرد ؟ وذلك بالنظر إلى سيرورة المثاقفة والتحولات الإجتماعية العنيفة الحديثة التي تميزت وما زالت تتميز بتفكك الروابط الإجتماعية، وانحلال المؤسسات الثقافية. وهل يتعلق الأمر بسياق مؤلم حقا يتمثل في بروز شخصية مغربية جديدة لم تُحقق بعد نظامها الذاتي ولم تَنْضَبِط وكأننا بها تبحث عن نفسها وعن مكانتها المُحددة في إطار مرحلة المثاقفة الراهنة ؟

بالفعل، وكما سبق أن أشار إلى ذلك بالضبط أحمد شاويت، فإن «طمس مكانة الفرد التي أصبحت ميزة تطبع الحياة الجديدة لا يعني إلا إثارة البلبلة والتغيير في الروابط بين الأجيال وبين الجنسين في العلاقات والتقاليد، وفي القوانين التي تنظم الجماعة، سواء على مستوى نشر المعرفة والتقنيات أم على مستوى تحديد السلط أم على مستوى التحكم في الذات. إنها تعني بإيجاز ضياع بُعْدٍ كامل في كل جوانبه الواقعية والوهمية باعتباره «ضبطاً» للنظام النفسي والإجتماعي القديم[23]. ولا ريب في أن الأمر لا يتعلق، عند التلاميذ، باهتمام ذي طابع وطني، بل بنوع من «النرجسية» التي تعكس حالة العبور التي يعيشها الفرد المغربي بصفة عامة والطفل/التلميذ بصفة خاصة. ولعل هذا ما يعني أيضا أن واقع الدولة ـ الوطن التي تم تكوينها حديثا باعتبارها كيانا سياسيا موحَّداً ومُوحِّدا لم يترسخ بعد في الحس الشعبي عموما، وفي الوسط القروي خصوصا، بصفته واقعا يحظى بأسبقية الأسبقيات، وباعتباره يمثل مركز المصلحة التي لا مصلحة فوقها.

كما تجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن دور المدرسة ومدلولها قد أوَّلتهما 45,41% من التلاميذ انطلاقا من مرجع ديني، بحيث يعتبر ترك الطفل في ظلام

(23) A. Chaouite, «Malaise sociale et naissance de l'individu», in **Lamalif**, Nov.-déc. 1981, N° 130, p. 40.

الأمية «رذيلة» لا يغفرها الله. وهذا ما يبين مدى تجذُّر الحس الديني في نفوس القرويين كما يتماشى مع رأي ج. هاردي (Hardy)[24] ول. برينو (Brunot). في هذا السياق يمكن القول «إن الإسلام ظاهرة جماعية ذات تأثير قوي ومستمر على ضمير الفرد وكل أفعاله. والفرد «من خلال إسلامه» يكون شغوفا وعادلا ومستقيما؛ وهو، أي الفرد، يأكل ويشرب ويهتم بجسده «عَبْرَ مُمَارَسةِ إسلامِهِ» بحيث إن إصدار أي حكم أو إبداء أي شعور أو اتخاذ أي موقف من هذا يجب أن يتم انطلاقا من هذا المبدإ. وإذا كان الإسلام المعروف في الكتب، بصفائه العقائدي، يضمن للفكر حريته، فإن الإسلام كما هو مُمارس اليوم وبِمَا يعتريه من روحانيات يوثق الفكر حتى في أبسط تجلياته (...) ومهما يكن، فالغلبة تبقى في الأخير للإسلام على الحياة الفكرية».

ونلاحظ في هذا الإطار دائماً أن 5% من الأطفال/التلاميذ المستجوبين ـ (انظر الجدول التالي خصوصا في خانة «أجوبة أخرى») ـ يشيرون إلى «لا جَدْوى» المدرسة في الوقت الراهن، وذلك انطلاقا من وعيهم بالأزمة الحالية التي يمر بها النظام التعليمي، وانطلاقا من معرفتهم باستحالة الحصول على عمل بعد مسار تعليمي شاق وصعب. وهكذا فإن هؤلاء الـ5% من الأطفال/التلاميذ، بموقفهم هذا، إنما يعبّرون عن شيء من فقدان الأمل من خلال نعتهم لدور المدرسة «باللاجدوى».

ومع ذلك، فإن الأطفال/التلاميذ لا يخفون تشبثهم بالمؤسسة المدرسية، ويؤكدون بالتالي على أنه لو تُرك لهم أمر الإختيار بين «الإنضمام» إلى المدرسة و«عدم الإنضمام» إليها لفضلوا الإختيار الأول كما يتبين من النتائج المعروضة في الجدول التالي.

(24) G. Hardy et L. Brunot, «L'enfant marocain. Essai d'ethnologie scolaire», in **Bulletin de l'Enseignement Public au Maroc**, Janvier 1925, N° 63, p. 7.

الجدول رقم 35(*) :

مواقف الأطفال/التلاميذ من الإلتحاق بالمدرسة

مواقف الأطفال / التلاميذ من الإلتحاق بالمدرسة	العدد	%
أفضل الإنضمام إلى المدرسة	206	85,83
لا أفضـل	14	5,83
أجوبة أخرى	20	8,33
المجموع	240	% 100

المرجع : بحث شخصي أنجز سنة 1984-1985.

يبدو إذن أن 85,83 من التلاميذ يُلحون على اختيار الإنضمام إلى المدرسة، بينما تشير نسبة لا اعتبار لها (5%) إلى العكس. وبالفعل، فإن ملاحظة هذه النتائج انطلاقا من سيرورة المثاقفة الجارية، حيث لا تحتل ثقافة العالم القروي، التي تمثل الحياة الخاصة والتقليدية للوسط القروي، المكانة اللائقة بها، نظرا لإقصائها وإبعادها إلى الخلف بفعل سيطرة الثقافة الحضرية، إن ملاحظة هذه النتائج تدل من الناحية السيكولوجية على ذلكم الفراغ والخواء إن لم نقل القلق السيكولوجي المترتب عن «عجز» «الأب» المهمّش، بالرغم من أنه يمثل «القانون»[25]، عن القيام بدوره في إدماج الطفل/التلميذ داخل ثقافة المجتمع. وهذا ما يجعل من المدرسة في ذهن الأطفال/ التلاميذ بديلا ووسيلة تعويضية عن ذلك الواقع المؤلم.

ولعل ذلك يتطابق جزئيا مع ما سبق أن أشار إليه بول باسكون وبن الطاهر في هذا الصدد : «بالرغم مما تمثله المعرفة المدرسية من تفتح ثقافي وتطلعات عديدة، وبالرغم مما تعنيه من قطيعة مع العالم التقليدي وما تكوّنه من مَلاذ ملائم، فإنها تغدو مخدراً للشاب القروي يتركه مشدوها ويقلب حياته رأسا على عقب بحيث ينتابه الشعور بالحرمان وخيبة الأمل باستمرار»[26].

(*) لقد أهملنا متغيري الجنس والوضعية السوسيومهنية للآباء لأننا لم نلاحظ أية فروق بين التلاميذ في الأجوبة.

(25) Cf. J. Lacan, **Ecrits**,coll, Points, 2 tomes, Ed. du Seuil, Paris, 1971.

(26) P. Pascon et M. Ben,Tahar, «Ce que disent 296 jeunes ruraux», in **B.E.S.M.**, Etudes sociologiques, 1978, pp. 145-287. (p. 117).

ويبقى علينا أن نشير أيضا إلى أن هذه النتائج تتكامل إلى حد ما مع ما أبرزه الكاتبان المشار إليهما أعلاه عندما قالا : «إن الرغبة في التمدرس، وفي دخول عالم المعرفة رغبةٌ كبيرة وشاملة لدى الشبيبة القروية»، بحيث إن الشبان يتعلمون من أجل فهم العالم المحيط بهم ومن أجل الإنتماء إلى روح العصر، أكثر مما يفعلون ذلك بدافع من منظور ضيق ينحصر في الحصول على عمل وكفى[27].

وهكذا، وإذا كانت هذه هي مواقف الأطفال/التلاميذ في الثانوي من دور المدرسة وفائدتها ومدلولها، فإن السؤال الذي يبقى علينا أن نطرحه يتعلق بنوعية العلاقات القائمة بين الوسطين المنشئين، الأسرة والمدرسة، حتى نتمكن من تبيان تصورات الطفل/التلميذ، في الثانوي، للعلاقات بين وسطه العائلي والمؤسسة المدرسية، ومن استكشاف مدى الإستمرارية والتكامل بين العوامل التنشيئية، وفي الوقت نفسه استكشاف طبيعة سيرورة التمدرس/التنشئة الإجتماعية للطفل/التلميذ.

موقف الطفل/التلميذ في التعليم الثانوي من العلاقة بين الأسرة والمدرسة

يُوصف المجتمع المغربي، عادة، بأنه مجتمع مركب تتصارع فيه، في آن واحد، عدة نماذج اجتماعية (رأسمالية وقبلية وقائدية ـ نسبة إلى القايد ـ ومخزنية وباتريركية). والمجتمع المغربي عموما والقروي خصوصا ما زال خاضعا للطابع الباتريركي على المستوى الأسري حسب بول باسكون الذي يقول في هذا المجال : إن «محاولة وضع تعريف للمجتمع المغربي تجعلنا مضطرين إلى أن نمزج بين كل تلك النماذج الإجتماعية المذكورة. بل أقول إن المجتمع المغربي، سوسيولوجيا، هو اليوم عبارة عن مجتمع قائدي مخزني يسيطر على القبيلة التي هي في طور الزوال كما يسيطر على الباتريركية التي تكتسب مشروعيتها من خلال الأسرة ووضعية المرأة.

وبالرغم من ذلك فإن تلك القائدية (Caïdalisme) هي نفسها تعيش تحت هيمنة الرأسمالية العالمية في مجالات الإنتاج والتبادل»[28].

ومع ذلك، فإن الأسرة في الوسط القروي الحمري موضوع دراستنا قد تعرضت لتحولات عميقة امتدت، بفعل تأثير المثاقفة، إلى مهام هذه الأسرة وشكلها وتطلعاتها.

(27) **Op. cit.**, p. 176.

(28) Pascon, **Etudes rurales, op. cit.**, p. 206.

وهكذا، فإن أفراد الأسرة الذين يعيشون تحت كفالة الأب في ظروف العالم القروي التي تتميز بالدونية والنقص، لا يرون في ذلك الأب إلا ممثلا لسلطة «رمزية» ترتكز أساسا على العامل الديني، لا سيما وأن عدم طاعة الوالدين تعتبر عقوقا يجب تجنبه(29).

انطلاقا من هذا، ما هي نوعية العلاقة التي يربطها هؤلاء، بصفتهم أفرادا مغلوبين على أمرهم، مع المؤسسة المدرسية ؟

يتجلى من خلال أجوبة التلاميذ أن علاقات الأب أو الوالي مع المؤسسة المدرسية هي على درجة هامة من القلة، إذا لم نقل منعدمة تماما كما سنرى في الجدول رقم 36.

وبالفعل، ففيما يتعلق بالإتصالات المباشرة للآباء مع العناصر المنشئة بالإعدادیات والثانويات، بمن فيهم المدرسون والمسؤولون الإداريون، يبدو من خلال أجوبة الأطفال/التلاميذ، أن تلك الإتصالات إما أن تكون منتظمة (6,25%) وإما أن تكون على فترات متباعدة (أحيانا) (12,08%) وإما أن تكون منعدمة 81,66%. غير أن زمرة الـ6,25% المعروفة باتصالاتها المنتظمة تتكون في غالبيتها السابقة من الآباء المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي، بينما تمثل نسبة 81,66% من الآباء المنتمين إلى الفئات السوسيومهنية الأخرى.

وهكذا، وإذا كنا قد سجلنا، على صعيد التعليم الإبتدائي، وبالخصوص لدى الأطفال/التلاميذ المنتمين إلى الفئة السوسيومهنية لموظفي القطاع العمومي، اهتماما ملموسا بربط الإتصال مع العناصر التنشيئية بالمدرسة، فإننا نلاحظ على صعيد التعليم الثانوي تراجعا في انتظام تلك الإتصالات.

(29) وذلك تبعا للواجبات الإسلامية والأحاديث النبوية الشريفة التي تحث على طاعة الوالدين.

الجدول رقم 36
ربط الإتصالات بين الآباء والمدرسة

ربط الإتصال بين الآباء والمدرسة	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	موظفو القطاع العام		قطاع التجارة		فلاحة ـ مهن صغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	10	18,18	1	2,22	4	3,77	0	0	15	6,25
أحيانا...........	3	5,45	16	35,55	7	6,60	3	8,83	29	12,08
لا	42	76,36	28	62,22	95	89,62	31	91,17	196	81,66
المجموع	55	100	45	100	106	100	34	100	240	100

المرجع : بحث خاص أنجزناه سنة 1984ـ1985.

ومهما يكن من أمر، يجب ألاّ يغيب عن بالنا أن نسبة كبيرة من المستجوبين يشيرون إلى أن آباءهم قلما يزورون المدرسة إلا في حالة توصلهم باستدعاء من إدارة الإعدادية أو الثانوية. إذن كيف يمكن تفسير هذا الفتور البارز في العلاقات بين الآباء والمدرسة؟ ألا يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى أن الآباء يعتبرون أبناءهم قد أصبحوا، نظرا لسنهم ولمستواهم التعليمي، قادرين على تحمل مسؤولياتهم بالكامل ؟ بالفعل، إن الحديث مع آباء التلاميذ في هذا الصدد يبين أنهم ينطلقون من هذا المنطلق عندما يجيبون غالبا بما يلي : «لقد أصبحوا راشدين» و«رجالا» ويجب أن نعطيهم الحرية في «اتخاذ القرارات».

والحق أن موقف الآباء هذا من نضج أبنائهم/التلاميذ ليس في عمقه إلا ذريعة لإخفاء ضعفهم ومُداراة عدم قدرتهم على متابعة السير العادي لتمدرس أبنائهم، هذا التمدرس الذي يبدو أن متطلباته المختلفة تفوق قدرات الآباء كثيراً. ومثالُنا على ذلك أن أجوبة الأطفال/التلاميذ على السؤال : «هل هناك من أفراد أسرتك من يناقشك فيما درست بعد عودتك من الإعدادية أو الثانوية ؟» تؤكد تماما ما سبق أن أشرنا إليه قبل قليل حول تأويل مواقف الآباء. وهذا ما سيتضح من خلال الجدول رقم 37.

وقبل ذلك، تجدر بنا الإشارة إلى أن من شأن النتائج الواردة في هذا الجدول أن تساعدنا على إبراز الملاحظات التالية : فأولا هناك اختلاف كبير بين أجوبة الأطفال/ التلاميذ تبعا لتوزعهم عبر الفئات السوسيومهنية المتراتبة، إذ نجد أن

56,36% من التلاميذ المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي يؤكدون أن أفراد أسرهم، وخصوصا الآباء منهم، يساعدونهم في إنجاز واجباتهم المدرسية ويتحدثون معهم فيما قد يعترضهم من صعوبات، بينما يشير 32,72% منهم إلى أنه «لا أحد» من الآباء يسألهم أو يهتم بأعمالهم المدرسية. ثم إن الأم المنتمية إلى فئة موظفي القطاع العمومي تقوم بدور مهم في هذا المجال (5,45%) بالمقارنة مع الأمهات المنتميات إلى الفئات الأخرى. ولعل هذا يعود إلى أن الموظفين في القطاع العمومي يفضلون غالبا الاِقتران بزوجات من مهنة التدريس أو على الأقل بزوجات يحسن القراءة والكتابة.

الجدول رقم 37
مساعدة الآباء لأبنائهم في الواجبات المدرسية

مساعدة الآباء لأبنائهم في الواجبات المدرسية	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	موظفو القطاع العمومي		قطاع التجارة		الفلاحة - المهن الصغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الأب	31	56,36	6	13,33	0	0,00	0	0,00	37	15,41
الأم	3	5,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	1,25
الأخ	13	23,66	4	8,88	4	3,77	3	8,82	24	10,00
لا أحد	18	32,72	32	71,11	100	94,33	27	79,41	177	73,75
غير ذلك	0	0	3	6,66	2	4,44	4	11,76	9	3,76

المرجع : بحث شخصي أنجزناه سنة 1984-1985.

أما الأطفال/التلاميذ المنتمون إلى فئة أصحاب التجارة، فنجد أن 33,33% منهم يَلْقون اهتماما من آبائهم. لكن ذلك إنما يتم في شكل وصايا ونصائح على الاِجتهاد، وكأن هؤلاء الآباء يقومون بدور «أخلاقي تهذيبي». أما الإخوة والأمهات، فيبقى دورهم محدودا جدا لا يتعدى النسبة المتراوحة بين 0,00% و8,88%.

إن هذه النتائج، والحالة هذه، تؤكد ضعف مُساعدة الآباء للأطفال/التلاميذ، وعَرَضية هذه المساعدة بهذه الفئة المنتمية إلى قطاعات التجارة.

وأخيرا، وفيما يتعلق بالأطفال/التلاميذ المنتمين للفئات السوسيومهنية الأخرى (حرف ومهن صغرى ومهن غير مصرح بها)، نُسجل الغياب التام للآباء في هذا الصدد (0%) نظرا للأمية المتفشية فيهم. غير أنه لابد من الإشارة إلى دور الإخوة في هذا المجال، حيث يمثل 3,77% و8,82% على التوالي، الشيء الذي يؤكد أن

التعاون والمساعدة ـ علاوة على ضآلتهما ـ ينحصران بشكل قليل بين الإخوة ويدخلان بالتالي فيما يقول عنه ي. كاستيلان (Y. Castellan) إن الإخوة والأخوات «يقومون بنشاط التدريب والتمرين في إطار تنشئة اجتماعية أفقية»(30). بينما يبقى دور الآباء في المساعدة والإسناد غائبا تماما تبعا لما عبر عنه الأطفال/التلاميذ المنتمون إلى هاتين الفئتين : إذ تتراوح النسبتان بين 94,33% و79,41%.

وهكذا، وكما سبق أن أشرنا إلى ذلك بخصوص الأطفال/التلاميذ في التعليم الإبتدائي، نسجل من خلال أجوبة التلاميذ في الثانوي وجود قطيعة تامة بين الوسط العائلي وما يدخل في انشغالات التلميذ في الوسط المدرسي، ـ هذا باستثناء بعض التلاميذ المنتمين إلى فئة الموظفين في القطاع العمومي. ويجب ألا يغيب عن بالنا التأثير السيء لعواقب تلك القطيعة على تنشئة التلاميذ وعلى تكوين هويتهم السيكولوجية، لا سيما وأن «التنشئة الإجتماعية، في إطار هذا السياق التثاقفي (acculturatif)، وكذا العملية التربوية اللتين يمثل الطفل هدفهما الأساسي، تعتبران لدى هذا الطفل مناسبة لمواجهة، تتميز بالحدة، مع المعايير التي عليه أن يستوعبها بصفتها معايير ذات اعتبار، ولا مثيل لها»(31).

وفي هذه الحالة لابد من التذكير بأن هذه القطيعة التامة لا تعني قطعا نوعا من عدم اهتمام الآباء بالنتائج المدرسية لأبنائهم، كما سنرى من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم 38.

اعتبارا لحالة الآباء المتثاقفين الذين يتمنّون أن يعوّضهم أبناؤهم في تحقيق ما عجزوا عن إنجازه من آمال بسبب افتقارهم إلى الوسائل الناجعة «كالشهادات التعليمية»، فإنهم يتشبثون بالمؤسسة المدرسية، لكن بطريقة غير مباشرة، ماداموا يلحون على النتيجة النهائية (النجاح) أكثر مما يلحون على الاستراتيجيات التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق تلك النتيجة. ويعود هذا دون ريب إلى جهلهم وإلى عدم قدرتهم على مواكبة التغيرات المفاجئة التي تولدت عن هذا السياق الحضاري الحديث الذي لا يتوقف عن التطور.

(30) Y. Castellan, **La famille**, coll. «Que sais-je?», P.U.F., Paris, 1982, p.6.

(31) M. Ehrlich et J.P. Zirotti, «Scolarisation et destruction des groupes minoritaires», in Ph. J. Bernard, **Les travailleurs étrangers en Europe occidentale**, Mouton, Paris-La Haye, 1976, pp. 241-259, (p. 242).

وفضلا عن هذا، فهؤلاء الآباء لا يخفون استسلامهم أمام هذا الواقع المر، ولا يخفون بالتالي دونيتهم و«وانهيار قَدَاستهم» حتى أمام أعين أبنائهم. وإن خطورة هذا الواقع لتزداد تدهورا بالنظر إلى أن هؤلاء الآباء لا يستطيعون القيام ـ والحالة هذه ـ بأدوارهم بصفتهم مُمَثلين للواقع الإجتماعي المعاش، بمعنى أنه «إذا كانت التربية الحديثة تتطلب اطّلاعا مسبقا على طرق التكوين الحديثة، وإذا كان الآباء قد ظلوا لزمن طويل لا يجدون صعوبة في تلقين أبنائهم سُبل الصيد والزراعة، وفي تعليم بناتهم طرق السهر على الأشغال المنزلية وتربية الأطفال الصغار، فإنهم، وبعد أن ظلوا على أميتهم وجهلهم، لم يعُودوا قادرين حاليا على مساعدة أبنائهم بالوسائل الحديثة في مجالات الصحة والفكر (المهام المدرسية) والأخلاق، وكأننا بهؤلاء الآباء قد اكتفوا ـ مضطرين ـ بالهدف الأسمى النموذجي الذي هو التعليم، لكن ضاعت منهم وسائل تحقيق ذلك الهدف ـ ويا للأسف الشديد»(32).

وهكذا جرت العادة عند وقوع أي حادث مزعج من قبيل حصول الإبن على «نقطة سيئة» أو الرسوب الدراسي، أن يكون رد فعل الآباء في غالبيتهم ـ وحسب أجوبة الأطفال/التلاميذ ـ من خلال تصرف كله «لوم شديد وغضب وهيجان». وهذا شيء تمّت ملاحظته لدى جميع الفئات السوسيومهنية من خلال النسب المرتفعة : 87,27% لدى المنتمين إلى القطاع العمومي، و62,22% لدى التجار، و90,56% لدى الفلاحين وأصحاب المهن الصغرى، و41,17% لدى أصحاب المهن غير المصرح بها.

ويبقى أن نشير أيضا فيما يخص ردود الفعل الأخرى «كالضرب المبرح» على سبيل المثال لا الحصر، أن النسب تتميز شيئا ما بالإنخفاض، باستثناء فئة المهن غير المصرح بها، حيث أكد 35,29% من الأطفال/التلاميذ أنهم تلقوا الضرب فعلا، وأكد 23,52% تصرفات أخرى من هذا القبيل لكنهم لم يحددوا طبيعتها بالضبط.

(32) R. Bastide, «La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation», in **Les carnets de l'enfance**, janvier 1969, N° 9, p. 30 ; R. Bastide, in **Encyclopædia Universalis**, Tome I, p. 11.

الجدول رقم 38
مواقف الآباء من النتائج المدرسية للأبناء

مواقف الآباء من النتائج المدرسية للأبناء	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	موظفو القطاع العمومي		قطاع التجارة		فلاحة ـ مهن صغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ـ التأنيب الشديد ...	48	87,27	28	62,22	96	90,56	14	41,17	186	77,50
ـ الضرب	3	5,45	9	20,50	5	4,71	12	35,29	29	12,08
ـ الحرمان من السفر في العطل	4	7,27	5	11,11	2	1,88	0	0,00	11	4,58
ـ الحرمان من الأكل	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ـ الطرد من البيت ..	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ـ غير ذلك	0	0,00	3	6,66	3	2,83	8	23,52	14	5,83
المجموع	55	100,00	45	100,00	106	100,00	34	100,00	240	100,00

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984ـ1985.

مهما تنوعت النتائج أعلاه، فالظاهر، بالدرجة الأولى، أن «التأنيب والغضب الشديد» راجحان لدى الآباء باعتبارهما وسيلتين «للرد» على فشل أبنائهم. ويمثل هذا الموقف نموذجا للقاسم المشترك الذي يجمع بين العاجزين و«المهمشين» والمجردين من أي قيمة، أي أولئك المتثاقفين ظاهريا الذين يكتفون من عوامل الوضعية التثاقفية الحديثة بالأهداف فقط، تاركين الوسائل والإستراتيجيات التي عليهم استعمالها لتحقيق آمالهم.

كما يجدر بنا أن نضيف إلى مسألة انعدام الإستراتيجيات لدى الآباء «عدم تكيف» بنية الأسرة الحمرية مع الإستراتيجيات الحديثة الخاصة بالتعامل مع الأطفال/التلاميذ في إطار السياق التثاقفي الحديث، أي ذلك الوسط الذي نعلم أن النجاح فيه يتوقف على وجود جو لائق ومتناسق مع قوانينه وضوابطه وأنشطته. إذ كيف يمكن للطفل/التلميذ أن يحصل على أحسن النتائج المدرسية في مناخ عائلي يغلفه طابع علائقي يتمحور حول السلطان المطلق والواضح للأم بالرغم من أنها لا تحتل في الأسرة إلا مكانة دُنياً ولا تقوم فيها إلا بالأدوار الثانوية ؟

وأخيرا، كيف يمكن للطفل/التلميذ أن يتفتح بطريقة عادية عبر السيرورة الجارية من خلال التمدرس/التنشئة داخل بنية أسرية مازالت تتميز بتراتبيتها القوية ؟

وتعتبر هذه الأسئلة كذلك ذات أهمية كبرى، خصوصا وأنها تمكننا من إبراز الشرخ القائم بين الوسطين المنشئين (الأسرة والمدرسة).

وفيما يخص السؤال الآتي : «هل تتحدثون مع آبائكم عن مشاكلكم الخاصة ؟»، نستخلص النتائج التالية الواردة في الجدول رقم 39.

الجدول رقم 39

الطفل التلميذ الثانوي ومسألة مناقشة المشاكل الخاصة مع الآباء.

مناقشة المشاكل الخاصة مع الآباء	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	موظفو القطاع العام		قطاع التجارة		فلاحة - مهن صغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الأب	31	18,18	3	6,66	12	11,32	2	5,88	27	11,25
الأم	3	89,09	33	73,33	96	90,56	27	79,41	205	85,41
الأخ	10	18,18	2	4,44	11	10,37	4	11,76	27	11,25
الأخت	7	12,72	7	15,55	12	11,32	7	20,58	33	13,75
لا أحد	0	0	1	2,22	3	2,83	5	14,70	9	3,75

المرجع : بحث شخصي أنجزناه سنة 1984-1985.

نستخلص من هذه النتائج في الجدول 39 الخلاصات البارزة التالية : نلاحظ بالدرجة الأولى أن كل الفئات السوسيومهنية قد أثارت المشاركة المحدودة للأب في الحديث عن المشاكل الخاصة التي يعيشها أطفالهم. وبالفعل، نتبين، فيما يخص الأطفال/التلاميذ المنتمين لفئة موظفي القطاع العمومي، أن 18,18% منهم يؤكدون إثارة تلك المشاكل مع والديهم، بحيث لا غرابة في هذا بالنظر إلى ما يحظى به هؤلاء الآباء من مستوى تعليمي لا بأس به إلى حد ما، وبالنظر إلى أنهم لا ينتمون إلى هذا الوسط القروي الذي يعيشون فيه.

وفيما يخص الفئات السوسيومهنية الأخرى كالتجار والفلاحين وأصحاب المهن الصغرى والمهن غير المصرح بها، فنجد على التوالي نسب 6,66% و11,32% و5,88% بحيث يتجلى أن دور الأب في هذه الفئات يبقى على «الهامش» مقارنة مع فئة موظفي القطاع العام فيما يتعلق بمعالجة المشاكل التي تعترض أبناءهم.

كما نلاحظ في الدرجة الثانية أن الأطفال/التلاميذ المنتمين إلى كل الفئات السوسيومهنية، دون اعتبار لجنس الأطفال، يؤكدون على دور الأم الراجح في هذا

المجال، بحيث نجد نسبة 89,09% في فئة القطاع العمومي و73,33% في فئة التجار و90,56% في فئة الفلاحة والمهن الصغرى و79,41% في فئة المهن غير المصرح بها. ويبين هذا إلى أي درجة يبقى دور الأم مؤثرا في سيرورة التنشئة لدى الطفل القروي عموما والطفل المتمدرس خصوصا.

والظاهر أن هذه النتائج تبين بالخصوص طابع البنية العائلية المنتشرة في الوسط القروي الحمري موضع دراستنا هذه، وهو طابع يتميز، على الرغم من التحولات التي هزت العالم القروي المغربي، بالفصل الواضح بين الجنسين الذي يخضع لنوعية التنشئة الإجتماعية المعتمدة في الأسرة القروية الحمرية.

وأخيرا، وبالنظر إلى النتائج المعروضة في هذا الفصل، تُرى أي تنشئة نواجهها هنا في خضم هذا الجو المتسم باللاآستمرارية والقطيعة، تبعا للفضاء القروي الذي تدور فيه ؟

خاتـمة : التنشئة الإجتماعية بين الإستمرارية والتفتح

بعد أن كونا الفرضية التي تتعلق بسيرورة التمدرس/التنشئة بارتباط مع الفضاء الإجتماعي، وذلك من خلال الطرح التالي :

«إن التنشئة العائلية والمدرسية تختلف تبعا لمقر السكنى العائلي الذي تدور فيه»، أي أن :

ـ «التنشئة المدرسية بالقرية تُنمّي من خلال نظامها القسري إحساسا حادا بالمسؤولية لدى الطفل/التلميذ».

ـ بينما نجد أن التنشئة العائلية بالبوادي (النائية)، ونظرا لغلبتها على التنشئة المدرسية، تحصر الطفل في حالة تناقض بين انشغاله بالمهام المدرسية، والإشتراك في الأعمال اليومية للأسرة[33]. ولقد لاحظنا أن النتائج المعروضة طيلة هذا الفصل تؤكد ذلك بصفة عامة. وهكذا، وفيما يتعلق بالتنشئة في البوادي، لمسنا رُجحان التنشئة العائلية على التنشئة المدرسية من جراء اعتماد المشاركة الفعالة للطفل/التلميذ في الأشغال العائلية (رعاية الأغنام والعمل الغابوي)، ومن جراء «القطيعة» القائمة مع

(33) الفرضية الأولى.

المعلمين، ومن جراء غياب المساندة الفعلية للطفل/التلميذ في إنجاز المهام المدرسية من لدن آبائه، ثم أخيرا من جراء طبيعة العلاقات التي يعقدها الطفل/ التلميذ مع المعلم، سواء على مستوى الأعمال المدرسية أم على مستوى الروابط الإنسانية والإجتماعية.

أما عن التنشئة في القرى والمراكز الحضرية الصغرى، فقد تبين لنا أنها تتحدد من خلال الوضعية السوسيومهنية للآباء ومن خلال جنس الطفل، بحيث لمسنا نوعا من الإستمرارية على مستوى فئة الموظفين في القطاع العمومي، بين الوسطين المنشئين (المدرسة والأسرة) في التعليم الإبتدائي، لكن بدرجة أقل مما هي عليه في الثانوي. إن هذه الإستمرارية بين الوسطين تجعل الطفل/التلميذ على وعي بمسؤوليته وتُنمي لديه بالتالي تقبلا تاما للأعمال المدرسية. لكننا ــ على العكس مما سبق ــ لمسنا لدى الأطفال/التلاميذ المنتمين إلى الفئات الأخرى (التجارة والفلاحة والمهن الصغرى والمهن غير المصرح بها) تشابها نسبيا مع الأطفال/التلاميذ في البوادي فيما يتعلق بما ينتظرونه من معاشهم اليومي بصفة عامة.

إذن ماذا يمكننا أن نستخلص من هذا على مستوى التنشئة بالنظر إلى وضعية المثاقفة أو بالنظر إلى وضعية غير قارة ؟[34]

باستثناء فئة الموظفين في القطاع العمومي، التي لها سماتها الخاصة (مستوى الحياة المرتفع نسبيا، ونوعية الطموحات، إلخ)، والتي تعكس وضعيتها المفصولة عن البادية، فإن أجوبة الأطفال/التلاميذ المنتمين للفئات الأخرى حول طبيعة العلاقات بين الأسرة والمدرسة، وخصوصا حول تسلسل سيرورة التمدرس/التنشئة في الوسطين السكَنيين، البوادي والقرى (بالتعليم الإبتدائي والثانوي)، تدفعنا إلى طرح عدة أسئلة عنها وتتعلق أساسا بطبيعة التنشئة الإجتماعية المعاشة في هذه الظروف التثاقفية الخاصة.

إن هذه الأسئلة المستندة على خلفية نظرية ذات أبعاد (علمية وسيكولوجية وسوسيولوجية وانتروبولوجية)، وذات الأهمية المؤكدة في التنشئة الإجتماعية للكائن

(34) هذا المفهوم الذي وضعه دوركهايم «يحدد الوضعية التي يوجد فيها الأفراد عندما تصبح القواعد الإجتماعية» التي توجه سلوكاتهم، فاقدة لقدرتها على التصارع فيما بينها، أو عندما تصبح مضطرة للانسحاب بعد تجمعها بِفعْل التحولات الإجتماعية تاركة المجال لقواعد أخرى.

البشري، ستوفر لنا إمكانية تحديد طبيعة التنشئة الإجتماعية الجارية في الوسط القروي. وهكذا، فهل يمكن لشخصية الطفل/التلميذ أن تتفتح بطريقة عادية في غياب «نسق» ثقافي منسجم بصفته شرطا أساسيا في عملية التنشئة الإجتماعية ؟ وبعبارة أخرى، وبالنظر إلى وضعية القطيعة بين القيَم المنقولة على مستوى متطلبات العمل ووسائله في الوسطين المنشئين (المدرسة والأسرة)، كيف ستكون في المستقبل الخصائص المميزة لتنشئة الطفل/التلميذ في الوسط القروي الحمري عموما ؟ ألا يُعتبر الأمر هنا تنشئة مضادة (désocialisation) أو إنما تكييفية (adoptive) ؟ ثم ألا يجب علينا أن نتفق مع كاميليري (C. Camilleri) عندما يقول في هذا الصدد : «إن الأمر إنما يتعلق بتنشئة «أداتية (instrumentale)» تكمن خاصيتها الأساسية في التماس الإرضاء الآني لبعض الحاجيات، دون التوفر على منظومة محددة للقيم، وكأن الأمر لا يتعلق إلا بمجرد دليل للسلوكات اليومية ليس غير»؟[35].

وبالفعل، فالأطفال/التلاميذ الذين يعيشون في وسط حيث الآباء متثاقفون فكريا بصفة سطحية، يجدون أنفسهم في حالة صراع غير متكافئ بين الوسط الأصلي المتخلف والوسط الحضري المتخذ مثالاً ذا قيم نموذجية يجب أن تُحتذى وأن تُتبنى من خلال المؤسسة المدرسية، وهو صراع قد يصل إلى القطيعة واللااستمرارية، على المستوى الإجتماعي والثقافي والإقتصادي، بين الأسرة والمدرسة.

إن سيرورة التنشئة الإجتماعية لدى الطفل/التلميذ، والحالة هذه، لن تكون بمثابة تبادل ديناميكي بناء ومساهم في العملية الصعبة للإدماج الإجتماعي للطفل في المجتمع الذي ينتمي إليه. وهذا حاصل لا جدال حوله، ذلك لأنه في إطار وضعية القطيعة والمثاقفة تجد العلاقة بين الطفل/التلميذ وبين بيئته نفسها في حالة انقطاع وتشوه، خصوصا إذا علمنا أن الشخصية لا تتنامى باستمرار إلا من خلال التفاعل الإجتماعي ومن خلال المجابهة مع الآخرين. وهنا يجدر بنا أن نشير إلى أنه داخل سياق التقهقر الثقافي الشخصي والإجتماعي، حيث يعتبر الآباء الطفل/التلميذ بديلاً تعويضياً ووسيلةً لإسترداد «صورة الذات» المبْخُوسة الشأن، فإن استيعاب القيم الثقافية المنقولة عبر هذه الأوساط لا يؤدي إلا إلى بناء «صورة عن الذات» منقولة عن الصورة المنعكسة عن الوسط الحضري المسيطِر.

(35) Cf. C. Camilleri, «Images de l'identité et ajustement culturel au Maghreb», in **Peuples Méditerranéens**, Juil/Sept. 1983, N° 24, pp. 127-152.

إن موضوعية هذا الطرح وواقعيته لَعَلَى مستوى لا يخفى من الوضوح إلى درجة أن الطفل/التلميذ يعكس وضعية مستمرة من التراجع للنماذج الأسرية، أي تلك النماذج الضرورية في سيرورة تطور الطفل على جميع المستويات. وإذا كانت السيكولوجيا قد ربطت، بالتأكيد، بين قيام التنشئة ووجوب تَمَاهي الشخص أولا مع أمه، ثم مع أبيه، ثم مع مجموعات مختلفة شيئا فشيئا، فإن سيرورة التنشئة في الوسط الحمري تعاني كثيراً من انعدام مثل هذه المعايير الأوّلية الأساسية في السير العادي للتفتح الديناميكي لدى الطفل/التلميذ، أي التفتح على مستوى الاِندماج الاِجتماعي وعلى صعيد سيرورة بروز فردانية الطفل (individualisation). بعبارة أخرى «إنه من خلال التجارب العاطفية والمشبعة أحيانا أو المحيطة أحيانا أخرى، وفي إطار سيرورة التنشئة وتكوين الهوية، يُنشئ الطفل والمراهق والراشد بالتدرج صورة عن ذواتهم الخاصة، وعن الآخرين، بحيث يتعلمون في إطار ذلك كيف يضبطون سلوكهم وكيف يتبنّون بالتالي أدواراً مختلفة، كما يتكيفون مع العيش في مجتمع معين، وفي وسط جماعات عريضة، متحملين الواجبات والحقوق المخولة لهم، حتى وإن كانوا يحتفظون لأنفسهم بحق إبداء بعض المواقف الاِنتقادية»(36).

إن الطفل القروي، وهو يعاني في هذه الحالة من انعدام الاِستمرارية السوسيوثقافية بين الوسطين المنشئين (المدرسة/الأسرة)، أي يعاني من انعدام نموذج «نسقي» للتنشئة الاِجتماعية، لا يكون في إمكانه أن يعيش سيرورة التنشئة إلا باعتبارها مرحلة من التمزق والاِستلاب. ولقد أبرزت السيكولوجيا الحديثة هذا بحيث إن بياجي (Piaget) في أثناء دراسته للتطور المعرفي لدى الطفل، قد ألح على شرط الاِنتظام والتناسق بين عناصر الوسط المحيط، حتى يتمكن الفرد المعني بالأمر من أن يندمج، أي «يتمثل»، «التنظيم المطلوب بين نظام الوسط المحيط ونظامه الخاص، الشيء الذي يفترض معه أن «يلائم أو يعدل» الفرد تلك البنيات (التصورات) التي يحملها. إن وجود نوع من الاِنتظام في الوسط المحيط إذن يعتبر عاملا من عوامل التفاعل – سيرورة للتوازن – بين الفرد والوسط المحيط بحيث إن من جملة الشروط الأساسية ليكون أمرٌ ما قابلا للتمثل هي أن يتصف بالتماسُك، أو بالاِستمرارية في

(36) Ch. Vandenplas-Holper, **Education et Développement social de l'enfant**, P.U.F., Paris, 1979, p. 9.

الزمن والمكان، وأن يكون متماسك الأجزاء قابلا للتمييز والعزل وقابلا للإستعمال، إلخ»[37].

أما نحن، تُرى ماذا تعني لنا إذن تنشئة الطفل القروي الحمري في سياق سوسيوثقافي «غير متماسك» و«فاقد لأي استمرارية»، وفي سياق حيث أعضاء الأسرة متثاقفون سطحيا من جهة، ومن جهة أخرى حيث النموذج الثقافي من لدن المدرسة لا يمكنه أن يُسْتبطن دون أن يتمخض عن صراع في الهوية، صراع يمتد إلى جميع المعايير والقيم والأدوار الإجتماعية الملازمة للوسط الحضري ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال لن تكون إلا متسرعة لا سيما إذا لم نعرض مسبقا للنتائج الخاصة في هذه الدراسة حول جوانب أخرى من التنشئة الإجتماعية.

(37) J. Piaget, **L'équilibration des structures cognitives centrales du développement**, P.U.F., Paris, 1975, p. 106.

الفصل الثالث
التنشئة الأسرية بين الإحباط والإختناق

تقديم

إذا كنا في الفصل السابق قد أبرزنا العلاقة بين الوسطين المنشئين، الأسرة والمدرسة، تبعا لمقر إقامة الأطفال/التلاميذ (الفضاء الإجتماعي)، وذلك بهدف تبيان طبيعة «نظام» التنشئة الذي يخضع له الطفل القروي المتمدرس، فإننا في هذا الفصل سنهتم بجانب آخر في التنشئة، ونعني به درجة إرضاء بعض الحاجيات وطبيعة تلك الحاجيات (أنشطة ترفيهية، وأوقات الفراغ...) المرتبطة بالنمو الطبيعي للطفل/التلميذ، «لا سيما وأن النمو النفسي لا يتم من تلقاء نفسه (...) بل إنه يعتمد بصفة تلقائية، في بناء تطوره، على وسيلتين آثنتين هما اللعب والتقليد»[1].

وبالإضافة إلى هذا، علينا أن نقر بأن الطفولة مرتبطة بالتمدرس، وبسن التكوين المنتظم والإلزامي رسميا. وانطلاقا من هذا، فالمدرسة تساهم في تحديد وضعية الطفل بصفته كائنا بشريا يتميز باستعداداته الفكرية والسيكولوجية التي تختلف بنيويا عن استعدادات الراشدين[2].

وهكذا، وبحكم حصول الطفل القروي الحمري على صفة «التمدرس»، فإنه مبدئيا يصبح في هذه الحالة منتميا إلى زمرة الأطفال الذين يتأسس نموهم «من خلال التغييرات المستمرة في النظام السلوكي، تلك التغييرات التي تحصل من جراء التفاعل اليومي، ونتيجة لالتقاء النظام السلوكي مع العوامل المؤثرة في الوسط المحيط»[3]، بحيث إن ذلك الطفل لا يجب أن يُعتبر بالتالي راشداً صغيراً.

---

(1) E. Cladarède, **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, op. cit.**, p. 115.

(2) يعود الفضل إلى السيكولوجية العصرية في إخبارنا بدقة، أحيانا، عن المراحل التي يقطعها التطور النفسي لدى الكائن البشري تبعا لمختلف الأعمار.

(3) P.A. Osterrieth, «Les milieux», in **Traté de psychologie de l'enfant**, tome I. **op. cit.**, p. 146.

فأن يُعتبر الطفل «طفلا»، فهذا يعني أنه يُعترف به ككائن حي في أوج النشاط والحركة، الشيء الذي يخول له ـ من حيث المبدأ ـ الحق في إرضاء الحاجيات الأساسية للطفولة، والتي منها ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ أنشطة اللعب، والترفيه؛ لا سيما وأن «الطفل كائن معروف باللعب ولا شيء غير اللعب»(4).

طبعا، لا يمكن الجدال في حقيقة هذا بصفة عامّة، خصوصا إذا نظرنا إليه من حيث المبدأ، وفي إطار نوع معين من المجتمعات، كالمجتمعات الغربية التي تتميز بمستوى حياتي مرتفع، بالمقارنة مع مجتمعات العالم الثالث عموما والمجتمع المغربي خاصة.

أما في الوسط القروي الحمري، موضوع دراستنا هذه، فالأمر يختلف. إذ أن وضعية الطفل، وإرضاء حاجياته المختلفة، بصفته كائنا ينتمي إلى عالم الأطفال، لا يُعتبران مكتسبين طبيعيين، بالرغم من حصوله على صفة تلميذ متمدرس، ويبقى عليه إذن أن يعمل على أخذهما بالقوة والمجابهة إذا أراد ذلك.

وإذا كنا قد أبرزنا سابقا أن الطفل القروي المتمدرس لا يعتبر ـ في تصور والديه ـ إلا أداة تعويضية عن وضعيتهما الخاصة المتدنّية على جميع المستويات وعلى المستوى المادي خصوصا؛ وإذا كنا قد أبرزنا أن أغلبية الأطفال/التلاميذ يشاركون بفعالية في أشغال آبائهم، فيبقى علينا أن نشير إلى أن هذه الوقائع تُنيرنا بشكل كبير في فهم نوعية الوضعية المخصصة للطفل/التلميذ بصفته كائنا في أوج النشاط والتكوين، كما تبيّن لنا في الوقت نفسه المنزلة التي يحتلها إرضاءُ الحاجيات المرتبطة جوهريا بوضعية الطفل.

إذا أردنا أن نكون مُحقين، ألا يمكننا أن نقول إننا أمام كائن راشد مُصَغَّر ؟ أو لَسْنا أمام طفل لا تلقى خاصيةُ الطفولة لديه إلا الإهمال والتجاهل من الكبار؟

المهم، ما هي في الواقع حقيقة تلك الحاجيات في السياق العائلي والمدرسي؟

انطلاقا من ميدان بحثنا نجد أن إرضاء حاجيات الطفل في اللعب والترفيه وتَزْجية أوقات الفراغ، باعتبارها أنشطة ضرورية في السير العادي الخاص بتكوين الهوية

(4) J. Chateau, L'enfant et le jeu, Les Editions du Scarbée, Paris, 1967, 240 p.

النفسية ـ الإجتماعية للطفل/التلميذ، يُحدد من خلال مُتَغَيّر الجنس؛ وفي حالات أخرى يُحدد من خلال الوضعية السوسيومهنية للآباء.

وسنعمل في هذا الفصل، في مرحلة أولى، على استعراض النتائج المستخلصة من أجوبة الأطفال/التلاميذ المتعلقة بالسياق الأسَري في المستويين التعليميين الإبتدائي والثانوي. أما في المرحلة الثانية، وانطلاقا من الفصل التالي، فسنوجه الإهتمام إلى النتائج المرتبطة بالوسط المدرسي. وتتحدد طريقة التعامل هذه من خلال مقاربتنا التكوينية التي سبق لنا أن حددناها، وهي مقاربة تحاول مُعالَجة التنشئة الإجتماعية باعتبارها سيرورة إدماجية ومكوِّنة للهوية، أي عبر المستويين التعليميين الإبتدائي والثانوي.

III.1 ـ الطفل/التلميذ في الإبتدائي : أوقات الفراغ والأنشطة الترفيهية من خلال العلاقات الأسرية

بالنظر إلى كون الطفل القروي في التعليم الإبتدائي لا يزال متشبعا بشكل كبير بأفكار والديه، وبالتالي لا يزال متوقفا في حياته عليهما كما سبقت الإشارة إلى ذلك، واعتباراً لكونه لم يخرج بعد عن طَوْق الرعاية المطلقة لوالديه، بحيث يمثل مركز الإهتمام لدى الأب والأم، فإن هذه الوضعية تُترجم بشكل ملموس في افتقاده التام للحرية في تصرفاته، خصوصا إذا علمنا أن الطفل، في نظر الأم، ضمانة لها وغاية لوجودها بصفتها أما تعيش في مجتمع باتريركي.

من هنا، فإن السؤال الآتي : «أي مِنْ والديك يهتم بك أكثر ؟» يحيلنا إلى النتائج التالية الواردة في الجدول رقم 40[5].

(5) لم نهتم في هذا الجدول بمتغيرات الفئات السوسيومهنية ومقر السكن، لأننا لم نلاحظ وجود اختلافات ذات دلالة في أجوبة التلاميذ تبعا لأصولهم الإجتماعية أو لمقرات سكناهم.

الجدول رقم 40

الطفل/التلميذ باعتباره مركز اهتمام متغير حسب الأب والأم

من من والديك يهتم بك أكثر؟	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الأب	370	92,50	75	75,00	445	89,00
الأم	398	99,50	91	91,00	489	97,00
هما معا	380	95,00	95	85,00	465	93,00
آخرون	64,00%	64,00	50	50,00	114	22,80

المرجع : بحث ميداني أنجزناه سنة 1984–1985.

نظراً لأن الطفل/التلميذ في الإبتدائي «فرط» والداه في حمايته (93,00%)، ولا سيما من جهة أمه (98,50%) بالنسبة للذكور و(91%) بالنسبة للإناث، فإنه ـ والحالة هذه ـ مُقيَّد باهتمام والديه ومراقبتهما، الشيء الذي لابد وأن يكون له تأثير سلبي على الأنشطة الترفيهية كما سنرى فيما يلي.

غير أن طبيعة هذا الإهتمام، الذي يبدو مبالغا فيه، يبقى قابلا للإختلاف تبعا لجنس الطفل/التلميذ. وهكذا يمكن استخلاص النتائج التالية من الإجابة على السؤال التالي : «هل توافق وتتقبل أن يعاملك أبواك تبعا لجنسك ؟»

الجدول رقم 41

معاملة الأبوين للطفل/التلميذ تبعا لجنسه

هل تتقبل أن يعاملك أبواك تبعا لجنسك ؟	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	50	12,50	81	81,00	131	26,20
أحيانا	190	47,50	7	7,00	197	39,40
لا	160	40,00	12	12,00	172	34,40
المجموع	400	100,00	100	100,00	500	100,00

المرجع : بحث ميداني أنجزناه سنة 1984–1985.

نلمس من خلال طبيعة المعطيات الواردة في هذا الجدول أن 81% من الإناث يتقبلن أن يُعاملهنَّ آبائهن تبعا لِاختلاف جنسهن. وهذا ما يؤكد، من جهة، التمييز القائم فعلا على صعيد المشاركة في الأشغال الأسرية؛ كما يبين، من جهة أخرى، أن التنشئة تتحدَّد بقوة من خلال جنس الطفل/التلميذ. ثم إن هذه النتائج تؤكد الفرضية الثالثة التي طرحناها في هذه الدراسة.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا التمييز بين الجنسين يندرج فيما يمكن أن نُطلق عليه الحفاظ على الشرف. فالمرأة في الثقافة الإسلامية تُصنف في مجال ٱلمُحَرَّم (الحرام) والْمَكْتوم، بحيث إن الحفاظ عليها والذَّوْدَ عنها يُجَسِّدَانِ الشرف «الذي يمثل نوعا من العلاقة بين الجماعات والأفراد وبين ما يُعتبر مَنبعاً لكل هوية اجتماعية (...)[6] إن أي جماعة أو أفراد ذَوي شرف هم في الحقيقة شخصيات أخلاقية تتولى مهمة رقابة بعض المجالات الخاصة التي لهم سلطة عليها»[7].

وهكذا، ولكي يتمكن الرجل المسلم عموما، والرجل الحمري خصوصا، من صيانة الشرف في سياق حفاظه على الدلالات الخارجية المعبِّرة عنه، فإنه يقوم «بتنشئة» المرأة متمنيا بالتَّالي أن «ينتج» نموذجا نسائيا قريبا مما عبرت عنه ف. أيت صباح (F. Aït Sabbah) عندما قالت : «يتجلى الجمال الأنثوي المثالي في الطاعة والسكون، أي الخُمُول والقُصُور، وهي صفات بعيدة كل البعد عن أن تكون عاكسة لتفاهة النساء، أو خاصَّة بالمؤنث فقط»[8].

وهكذا، فإن الشهامة في صيانة الصورة الشخصية من خلال الحفاظ على الشرف هي على قدر كبير من القوة إلى درجة أن «رمز الشرف يلزم الرجل بكفالة قريباته اليتيمات والأرامل والمطلقات»[9].

وبالفعل، فإن تنشئة الفتاة العربية عامة، والحمرية خاصة، يكاد يتطابق مع

---

(6) يؤكد ج. الخياط البناي أن : «المرأة تعتبر مثل قطعة أرض قد تؤدي بالبعض إلى العار، وبالبعض الآخر إلى ارتكابه».

(7) R. Jamous, **Honneur et Baraka**, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1977, p. 65.

(8) F.I. Aït Sabbah, **La femme dans l'inconscient musulman**, Ed. le Sycomore, Paris, 1982, p. 203.

(9) P. Bourdieu, **La sociologie de l'Algérie**, coll. «Que sais-je ?», P.U.F., Paris, 1974, 128 pages, p. 14.

النموذج الذي أشار إليه ج. الخياط بناني عندما قال : «تترعرع الفتيات الصغيرات في جو من الخوف من ضياع البكارة، وفي جو مستمر من التهيُّؤ لحياة الزوجية : الهدف الأوحد في حياتهن، وفي جو من الِاحترام التام للقواعد التي يفرضها الذكور، والنساء المسنات وآداب السلوك، والأعراف، والتقاليد، وحدود اللّياقة، والتعاليم المتعددة، إلى درجة أن الِانتماء إلى عالم نسائي سعيد يغدو صعبا جدا في خضم كل ذلك...»(10). والظاهر أن تلك هي حقيقة التنشئة لدى الإناث في الوسط القروي الحمري، وهي تنشئة تتم في ظروف أقسى من ظروف الذكور الذين يكتشفون، بمجرد فتح أعينهم على الحياة، ذلك الرمز الذي يلزمهم بترسيخ هذا النوع من التمييز بينهم وبين الإناث، أي هذا النوع من القانون الذي يجعل من جنس الإناث جنسا من الدرجة الثانية.

ولكن ترى في أي اتجاه يتطور هذا الإحساس بالميز، بفعل التمدرس لدى الأنثى؟

إن الإجابة عن هذا السؤال لن تكون متيسرة في هذه الأثناء إلا إذا ألقينا الضوء على موقف الفتاة من هذا المشكل في مستوى التعليم الثانوي.

أما الذكور (انظر الجدول السابق)، فإننا نلمس أنهم لم يُبدوا، بنسبة تمثيلية، أي إحساس بتمييز آبائهم هذا، إذ أن 12,5% فقط منهم هم الذين أشاروا إلى هذه الحالة، وهي نسبة لا تعتبر تمثيلية بالمقارنة مع نسبة الإناث (81%)، إذ أنهم باعتبارهم «رجالا» أي «كائنات» تتمتع طبعا بهذا الِامتياز، بعيدون ــ والحالة هذه ــ عن الشعور بهذا الميز الذي لا يمثل في نهاية الأمر إلا قِسْمَةً ونصيبا في وضعية اجتماعية ضعيفة ومن الدرجة الأدنى.

والواقع أن هذا الشعور بالميز الذي يعبر عنه الإناث بوضوح، يتأكد بكل جلاء من خلال الفصل بين الجنسين في اللعب، كما أشار إلى ذلك الإناث والذكور معا في أثناء الإجابة عن هذا السؤال : «مع من تلعب عادة ؟»

(10) G. El Khayat Bennai, **Le monde arabe au féminin**, Payot, Paris, 1979, p. 65.

الجدول رقم 42

الفصل بين الجنسين في مجال اللعب

مع من تلعب عادة ؟	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ذكور	320	80,00	3	3,00	323	64,00
إناث	20	5,00	90	90,00	110	22,00
هما معا	58	14,50	7	7,00	65	13,00
وحدي	2	0,50	0	0,00	2	0,40
المجموع	400	100,00	100	100,00	500	100,00

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

إن هذا الفصل بين الجنسين واضح جدا، إذ يشير 80% من الذكور بالفعل إلى أنهم لا يلعبون عادة إلا مع أطفال ذكور مثلهم، بينما تؤكد 90% من الإناث على النتيجة نفسهامُشيرات إلى أنهن لا يلعبن عادة إلا مع الإناث. ومن هنا، فإن هذا الفصل يتولد عن نوعية المعاملة التنشيئية الممارسة على الجنسين داخل مجتمع مازال خاضعا كُلِّيةً للنظام الباتريركي.

كما أنه من الأهمية بمكان أن نُضيف هنا أن هذه الوضعية لن تكون دون تأثيرات سلبية على الطريقة التي ينظر بها الآباء إلى أنشطة اللعب والترفيه لدى أطفالهم. وفي هذا الصدد إِسْتقَيْنَا النتائج التالية فيما يخص الإجابة عن السؤال التالي : «هل يترك لكم آباؤكم الحرية في اللعب متى شئتم ؟».

الجدول رقم 43

الآباء وحرية اللعب لدى الأطفال/التلاميذ

هل يعرك لكم آباؤكم الحرية للعب متى شئتم ؟	الجنس				المجموع	
	ذكــــور		إنـــــاث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	185	46,25	10	10,00	195	39,00
أحيانا	203	50,75	28	28,00	231	46,20
لا	12	3,00	62	62,00	74	14,80
المجموع	400	100,00	100	100,00	500	100,00

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

نلاحظ من خلال نتائج ومعطيات الجدول أعلاه أن 62% من الإناث في مقابل 3% من الذكور يشيرون إلى أنهم لا يتمتعون بـ«اللعب» متى شاؤوا ذلك. ولعل أهمية هذه الحالة تكمن أكثر في كونها تُؤكد ما سبق لنا أن أشرنا إليه في هذا الصدد، ونَعْني به أن تنشئة الطفل/التلميذ الحمري تختلف باختلاف الجنس الذي يتنمي إليه. وهكذا، فإذا كنا نتفق مع أ.م.ج شومبارت دولاو (A.M.J. Chambart de Lawe) في أن «تمثلات الأطفال يمكن أن تكون رائزا إسقاطيا جيدا لكشف قيم مجتمع ما وتطلعاته»[11]، فإنه يغدو من اللازم أن نشير إلى أن عالم الطفولة ما زال بعيدا عن أن يُفْصَل بحواجز صلبة كما هو الأمر في الغرب، بل إنه ما زال يعاني من التداخل بين عَالَمَيْ الأطفال والراشدين، بحيث إننا نلمس ذلك مع الفتيات والأمهات فيما بينهن ومع الفتيان والآباء فيما بينهم.

ويتجلى هذا أيضا على صعيد اللَّعب وأوقات الفراغ. ولقد لاحظنا، في أثناء بحثنا الميداني، أن اللعب في أغلبيتها الساحقة عبارة عن أشياء صغيرة تمثل صورا مصغرة عن عالم الكبار، بحيث إنها لا تفرق في شيء بين خصوصية الطفل بصفته كائنا في أوج النشاط والحركة، كما أنها تعكس بالتالي النظرة الموحدة إلى طبقات

(11) Chomart de Lauwe A.M.J., **Un monde autre : l'enfance**, Payot, Paris, 1979, p. 7.

الأعمار، تلك النظرة التي يغلب عليها السلطان المطلق لنموذج الكبار[12]، حيث لا يُنظر إلى الطفل «باعتباره كائنا متميزا عن الراشدين بخصوصية ما».

وهكذا، فإذا اُعْتُبِرَ اللعب واللَّعب في جهات أخرى وسائل تربوية، وعوامل تسهم في تكوين شخصية الطفل من خلال مختلف التعديلات المستمرة في النظام السلوكي، فإن اللَّعب لدى الطفل/التلميذ الحمري، إن وجدت فعلا، لا تستجيب لحاجيات النمو في سلوكات الطفل/التلميذ. إذ أنها لا تصلح والحالة هذه، إلا للتعجيل بانغماس الطفل في عالم الكبار، حيث يطلع على إكراهات الواقع المعيش من خلال مُمارستها عبر اللعب[13].

كما يجب أن نضيف هنا أن 46,25% من الذكور يعلنون أن آباءهم يتقبلون منهم أن يلعبوا متى شاؤوا، وأن 50,75% يؤكدون أن تقبُّل الآباء هذا لا يتم بصفة مستمرة (بل أحيانا)، بحيث يصبح من الأهمية بمكان أن نتساءل عن طبيعة اللعب باعتباره نشاطا طفوليا.

طبعا، في غياب أرضية ملائمة وفي غياب وسط غني وغزير بالحوافز، قد ينحصر اللعب في الأنشطة البَدَنية المفتقرة إلى كل تنظيم مُمنهج. ولا يخفى تأثير هذه الحالة على تفتح الطفل/التلميذ وعلى نموه، ذلك بأنه «ما دامت العناصر المؤلفة للوسط توفر من تلقاء نفسها عددا غير محدود من المناسبات ومن الأنشطة والتجارب، وما دامت توفر إذن إمكانية إعادة التنظيم السلوكي، فيمكننا أن نتنبَّأ بأن غزارة هذه العوامل وتنوعها لابد وأن يكون لها تأثير ملموس على النمو»[14].

إن الطفل الحمري، وهو يعيش في وسط فقير من حيث الحوافز والتجارب الملائمة للقابليات الثقافية (إبداع وتخيل، إلخ)، ينحصر في لعبه ولُعبه في إطار ضيق من الأنشطة البدنية غير المنتظمة، في الوقت نفسه الذي يقوم فيه أحيانا بأداء أشغال

(12) ومع ذلك، فإن بعض موظفي القطاع العمومي، الذين يشتغلون في الوسط القروي، يفضلون شراء بعض اللعب لأبنائهم تتميز بصناعتها الدقيقة وتختلف عن اللعب التقليدية المعروفة، وذلك نظراً لمستواهم المعيشي المرتفع نسبياً ولمستواهم التعليمي وتطلعاتهم.

(13) Kh. Ben Jelloun, «Statut de l'enfant dans la société marocaine», in **Travaux du Séminaire «l'enfant, l'éducation et le changement social»**, Université Mohammed V, Ecole normale supérieure, 1979, p. 118.

(14) P. Osterrieth, **op. cit.**, p. 147.

عائلية أخرى كرعي الغنم مثلا، وفي هذا الصدد لا يسعنا إلا أن نتقبل مُرْغَمِين ما أشار إليه ج. هاردي (G. Hardy) عندما قال : «إن الأطفال المغاربة يفتقرون في لَعبهم إلى الإبداع والتخيل (...) وهم من جهة أخرى ميالون إلى الغش بطبعهم وغير منتظمين، بحيث إن هذا يحرمهم من إمكانية اللعب الذي يتطلب وقتا طويلا ومن اللعب ذي الطبيعة الجماعية بالفعل»[15].

بعد هذا، ماذا يمكننا أن نستنتج على مستوى النمو النفسي ـ الاِجتماعي وتكوين شخصية الطفل/التلميذ ؟

يرى و. كلارباريد (E. Clarparede) أن «اللعب يمثل لدى الطفل العمل والخير والواجب والمثالي في الحياة، ذلك هو الجو الوحيد الذي تجدُ فيه كينونتُه السيكولوجية متنفسا لها وبالتالي مجالها في التصرُّف»[16]، بل إننا في أثناء اللعب ـ كما يقول ج. شاتو (G. Chateau) ـ «نستخدم عندئذ الوظائف التي تظل غير قابلة للاِستعمال بفعل العادة، بحيث نحقق عبر ذلك أنفسنا بانغماسنا التام في خضم اللعب».

أما الطفل الحمري، فمن الواضح أنه يعاني لا شعوريا، من جرَّاء هذا، ما دام محروما من كل ما من شأنه أن يوفر له تفتحا تاما، وما دام محروما من توظيف استعداداته الذهنية والنفسية والاِجتماعية، بحيث إنه يبقى محصورا في أنشطة ذاتِ طابع محسوس وآني دون أن تسنح له الفرصة للتفتح من خلال أنشطة فكرية وإبداعية.

وعلاوة على ذلك، يمكننا أن نقول، فيما يخص هذه الوضعية دائماً، حيث تسود الأنشطة البدنية، إن تلك الأنشطة لا تخدم في شيء نموَّ وسائل التعبير الضرورية لِتَوَالي السيرورة المدرسية بالوسط الحمري المهمَّش، ونعني بذلك التعبير الصوري الذي طالما تحدث عنه ب. برنشتاين (B. Bernstein) في العديد من أبحاثه.

تلك هي حقيقة اللعب واللَّعب لدى الطفل/التلميذ الحمري في التعليم الاِبتدائي، ويبقى علينا أن نُلقي الضوء على واقع أوقات الفراغ.

(15) G. Hardy et L. Brunot, **L'enfant marocain**, op. cit., p. 40.

(16) E. Cladarède, **Psycologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**, op. cit., p. 17.

أوقات الفراغ : لم يتعرَّفها بَعْدُ باعتبارها «واقعاً قائم الذات»

اعتبارا للعدد المحدود للأطفال القرويين المتمدرسين، وبالنظر لأهمية التقاليد التي ما زالت مسيطرة، وتبعا لثقل القوالب السلوكية الجاهزة المنتشرة بشكل واسع، فإن الآباء القرويين لا يُولون أي أهمية للأوقات الحرة (أوقات الفراغ) لدى الشبان المتمدرسين. وبالفعل، فإن إثارة موضوع أوقات الفراغ أمام أي أب قروي لا تعني له إلا الخمول واللاّفعالية، إن لم نقل الجنوح والفساد. ولهذا السبب، فإن على الطفل، بمجرد عودته من المدرسة، أن يتفرغ لإنجاز الأشغال الأسروية، وإلا آعْتُبر كسولا خاملا مُنعدمَ العِفّة. وهكذا يصبح المبدأ المثالي عند التلميذ هو أن يتفانى بشكل كلّي في الأعمال المدرسية، حتى في أثناء العطل وأوقات الفراغ.

وإذا كانت أوقات الفراغ قد ظهرت ببطء شديد في حياة الرجل العصري، ثم فرضت نَفْسَهَا مع مرور الأيام باعتبارها قيمة جاءت لتنافس القيم التقليدية المتولدة عن حضارة الشغل، فإنها ما زالت لم تكتسب شرعيتها بعدُ في المجتمع القروي الحمري.

وخلاصة القول، وبغض النظر عن المهام المرتبطة بأوقات الفراغ كالإستراحة والترويح عن النفس، فإنها تُعتبر وظيفةً لإنماء الشخصية ومهمة كبرى، ما دامت تحرر الإنسان من صرامة الرسميات، ومن آليات التفكير، والأعمال اليومية العادية، فاسحة بذلك المجال أمامه للمشاركة الإجتماعية الواسعة والحرة، وعاملة في الوقت نفسه، على إنعاش عدة إمكانيات جديدة للإندماج والمساهمة الطوعية في حياة الجمعيات الإبداعية والثقافية والإجتماعية.

وإذا كانت هذه، مبدئيا، هي الفوائد التي يمكن جَنْيُها في أوقات الفراغ على مستوى سيرورة التطور في شخصية الطفل، فإنه يغدو من الأهمية المُلِحَّة أن نُعلن بكل وضوح أن الطفل/التلميذ في الوسط الحمري يعاني بشكل كبير من الفقر التام في هذا المجال، ومن انعدام الهياكل القمينة بالإستجابة لحاجياته تلك بطريقة ملائمة. ثم إن من شأن هذا الفقر أن يُحدث لدى هذا الطفل شعورا خطيرا بالحرمان قد يؤدي إلى إعاقة سيرورة نمائه واختناقها في مهدها.

تلك كانت حالة الميل الطبيعي إلى أنشطة الترفيه واستثمار أوقات الفراغ لدى الجنسين في المستوى الإبتدائي. ترى كيف هو أمر هذه الأنشطة لدى الطفل/التلميذ في المستوى الثانوي من خلال تفاعلاته مع محيطه الأسري ؟

III.2 ـ الأسرة والطفل/التلميذ بالثانوي : أوقات الفراغ والأنشطة الترفيهية

يُصرِّح ب.أ. أوستيريتش (P.A. Osterretch) عند معالجته لدور عوامل المحيط في تطور الفرد، قائلا : «عندما نتأمل دور عوامل المحيط وتأثيرها في مصير الفرد، يجب ألا يغيب عن بالنا أن الطفل يمتلك أيضا عدة خصوصيات وراثية يمكنها أن تساهم في تحسيسه أو في عدم تحسيسه، إلى حد ما، بعدد من مكونات المحيط. كما أن هذا المحيط، إذن، يكتسب بدوره حالته الفيزيونومية من خلال الفرد ذاته»(17).

وإذا كانت هذه هي الحقيقة الثابتة على الصعيد الفيزيولوجي لدى الجنس البشري، فلابد من الإشارة مع هـ. والون (H. Wallon) إلى أنه : «داخل كل نظام مجتمعي يوجد رُجْحَانٌ خاص لبعض السلوكات الفكرية التي إما أن تكون مقتصرة على أنشطة أكثر اختلافا، بحيث قد تدفع إلى نوع من النكوص والتراجع، وإما أن تفرض على كل واحد منا، وتُثير فيه تفتحا في مواقفه أو قدراته، مستجيبة بذلك لأسمى الدرجات في تطوره النفسي»(18).

وإذا عدنا إلى الطفل/التلميذ في التعليم الثانوي خصوصا، فإن حاجياته وتطلعاته تتخذ مظهرا جديدا بفعل الانقلاب الذي يعتريه فيزيولوجيا ومعرفيا وعاطفيا واجتماعيا، إلخ. ويتحدد هذا المظهر بطبيعة الحال في ضوء الطراز الذي يتخذه «النظام الإِجتماعي» القائم، وهو طراز يتركز عامله الأساسي في الاستلاب المتولد عن مثاقفة القروي من لدن الحضري.

والظاهر أن الشبان عموما، والمتمدرسين خصوصا، أكثر عرضة للمواجهة والصراع مع الآثار الجذابة للمواد والعناصر الحضرية المنقولة عبر وسائل الاتصال الجماهيري (كالراديو والتلفزة والسينما والجريدة، إلخ) من جهة، ومن جهة أخرى، عبر الإِتصال المباشر بالمهاجرين العائدين إلى القرية أو الدوار على متن السيارة (رمز النجاح والإِعتبار)، أو بالسُّيَّاح في أثناء مرورهم من الدوار.

(17) P.A. Osterrieth, op. cit., p. 149.

(18) H. Wallon, cité par R. Zazzo et H. Gratiot Alphandery, In **Avant-propos du traité de psychologie de l'enfant**, Tome 1, P.U.F., Paris, p. 4.

وفي هذه الحالة، تُنمّي وضعية المثاقفة هذه، لدى أطفال/تلامذة التعليم الثانوي، حاجيات أخرى وتطلعات جديدة تختلف عما لدى الأطفال/التلاميذ في المستوى الإبتدائي، خصوصا وأن تلامذة الثانوي يركزون أكثر على الحاجيات ذات الطابع الجماعي.

وهكذا يمكن استخلاص النتائج التالية من الإجابة على السؤال : «ما الأشياء التي ترى أنك محروم منها ؟» :

الجدول رقم 44

«حاجيات» الطفل/التلميذ في المستوى الثانوي

ما الأشياء التي تعتبر أنك محروم منها ؟	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المال	191	97,44	41	93,18	232	96,66
اللعب	101	51,53	17	38,63	118	49,16
مخالطة الجنس الآخر ...	183	93,36	36	81,81	219	91,25
التعبير عن الرأي الخاص	160	81,63	27	61,36	187	77,91
الصراحة	177	90,30	33	75,00	210	87,50
غير ذلك	46	23,46	31	70,45	77	32,08

المرجع : بحث ميداني أنجزناه سنة 1984–1985.

يبدو من خلال قراءة هذه النتائج بالدرجة الأولى نمذجة (Typologie) «الحاجيات» التي يشعر الطفل/التلميذ، بغض النظر عن جنسه، أنه محروم بحدة منها، كالمال 96,66%، ومُخالطة الجنس الآخر 91,25%، والصراحة 87,50%، والتعبير عن الرأي الخاص 77,91%، واللعب 49,16%، وأشياء أخرى 32,08%. كما يبقى أن نشير إلى أن هذا التصنيف العام «للحاجيات» لا يختلف كثيرا لدى الجنسين معا.

يُلح 97,44% من الذكور و93,18% من الإناث على أنهم محرومون من المال، لكن هل يتعلق الأمر بمصروف الجيب ؟ أو بالمال الخاص بميزانية الأسرة ؟ غير أن الجواب على هذا السؤال يتوقف أكثر على عدة أمور مثل المَوَارد العائلية وانتمائها الإجتماعي ومشاريعها في الحياة، ثم خصوصا القيم التربوية المعتمدة داخل الأسرة.

وبالفعل، فإننا نجد أن المجموع المطلق للأطفال/التلاميذ بالتعليم الثانوي[19] المنتمين إلى الأسر القروية الباتريركية التي تعيش إلى حد ما وضعية خَصَاصة مادية، يضعون في المقدمة المال الخاص بالميزانية العائلية. وهذا يعني أن الوضعية العائلية هي شاغلهم الأساسي، ولا يُمثل مصروف الجيب في هذه الحالة إلا عنصرا إضافيا يعكس حالة اليُسْر لدى الأسرة، باعتبارها وحدة تقوم على التعاضد والتسانُد بين أفرادها. وهذا يدل على أن الطفل/التلميذ بالوسط الحمري يضع المتطلبات العائلية في الدرجة الأولى قبل الحاجيات الشخصية.

ومع ذلك، فإن هذا الإهتمام بالممتلكات المالية للأسرة من لدن بعض الأطفال/ التلاميذ بدافع من روح التسانُد والتعاضُد، إنما يُعتبر قضية مبدإ فقط. ذلك لأنه لا يُعقل أن يرفض أبٌ موسر إعطاءَ ولده، بعد أن شبَّ وتَرَعْرَعَ، بعض «النقود» لإرضاء بعض رغباته وقضاء بعض حاجياته. بل إن هذا الرفض من لدن الأب، باقتطاع بعض النقود من ممتلكات الأسرة يُبَرَّر من خلال «مهمة» الأب القروي في حد ذاته، بصفته راعيا لأموال الأسرة ومسؤولا عن نقلها كاملة غير منقوصة إلى الخلف.

غير أن بعض الأطفال/التلاميذ يردون ذلك الرفض إلى بُخل الآباء وإلى تفكيرهم المتخلف وإلى عدم حصولهم على أدنى قدر من التعليم.

ثم إن اهتمام الطفل/التلميذ بالمال/الميزانية العائلية مشروط بطبيعة الوسط الإجتماعي الذي أصبح يميل أكثر فأكثر نحو «الروح التجارية الميركانتيلية» كما يشهد على ذلك بول باسكون (P. Pascon)، وم. بن الطاهر : «يُعتبر المال، تلك الكلمة السحرية، بمثابة الأداة النادرة القادرة بالتأكيد على فتح جميع الأبواب. فالمجتمع ليس فيوداليا أو رأسماليا أو دوليا (étatique)، بل هو عند الشاب القروي مجتمع تجاري ميركانتيلي. بحيث ليس هناك أخلاق إلا أخلاق المال، وليس هناك أي سبيل آخر إلا بيع السلع أو شراؤها، وليس هناك ترخيص أو إلزامات إلا بواسطة المال، وهكذا فلا الشهادات ولا الوسائل التقنية ولا الإنضباط بِقادِرين على تأسيس الأخلاق بالقرية، بل العُملة»[20].

(19) باستثناء بعض الأطفال/التلاميذ المنتمين إلى الفئة الإجتماعية في قطاع الوظيفة العمومية التي يتوفر أصحابها على مستوى معيشي مرتفع نسبيا بالمقارنة مع أغلبية القرويين.

(20) Pascon et M. Ben Tahar, Ce que disent 296 Jeunes ruraux, op. cit., p. 231.

والمهم أن المال بتكوينه «للمركزية السيكولوجية»[21]، في اهتمامات الطفل/التلميذ الحمري، يُعتبر موضوعا للرغبة والشغف والإجلال والسلطة. كما أنه يُضفي على صاحبه صفة مادية خارقة للعادة، لا سيما وأن المال قد أصبح وسيلة لرد الإعتبار وللتميُّز عن الآخرين، بل ولإطْفاء قوة هؤلاء الآخرين أو «تحطيمهم» بمُختلف التصرفات التفاخُرية الممكنة. والحق أن المال، بدوره وقانونه البارزين في الحياة اليومية، يقوم، في إطار سياق المثاقفة والتحلُّل القبلي والقضاء على التماسك بين القرويين، يقوم بدور البديل والمعوِّض عن كل ذلك. وهكذا يصبح للحصول على المال معنى أن يبدو الفرد رجلا ذا قيمة مُثيرا للإهتمام لافتا للأنظار.

وبعبارة أخرى، إن الأمر يتعلق، أساساً، عند للطفل/التلميذ، بالعيْش دَاخل أسرة ميسورة، قبل أن يفكر في نفسه، وبالتالي في إرضاء حاجياته الآنية.

وفي الحقيقة، فإنه لَأمْرٌ واقع أن نلاحظ لدى الطفل/التلميذ في التعليم الثانوي انشغاله واهتمامَه الملموسين بمشاكل الآباء، وهذا ما يعني بوضوح سيطرة علاقات التضامن التي ما زالت قوية في الوسط القروي، فهي الشغل الشاغل الذي يقضُّ مضاجعَ الأطفال/التلاميذ حول المحافظة على شرف الأسرة في الوقت نفسه الذي يقومون فيه بتحدّي السياق الإجتماعي الجديد القائم على التنافس والتصارع في كل الميادين.

غير أن الطفل القروي المتمدرس إذا كان يثير مسألة المال بصفته وسيلة خارقة وضرورية لإرضاء جميع الحاجيات، فإنه ما زال يجد نفسه يعاني من ظروفِ حرمانٍ خطيرة مرتبطة بالحاجيات الفيزيولوجية (الجنس مثلا)، إذ كيف يمكن للأطفال/التلاميذ، ذكوراً وإناثاً، والذين يعيشون بشكل واسع ـ بالرغم من تثاقفهم الفكري المصطنع ـ تحت ثقل التناقضات والتقاليد : من قبيل الشرف، والتفريق بين الجنسين، والإنشغال بالمحافظة على استمرارية الأسرة الكبيرة في إطار من التضامن الباتريركي، كيف يمكنهم أن يلتقوا فيما بينهم أو يتبادلوا أطراف الحديث دون شعور بأي ضيق أو احتراس من الكبار ؟

(21) T.M Newcomp et collaborateurs, **Manuel de psychologie sociale**, traduction de H. Touzard, P.U.F., Paris, 1970, p. 79.

كما أنه لابد من الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن المرأة بصفة عامة، والفتاة خصوصا، تخضع أيضا لاهتمام الكبار والصغار بمن فيهم الراشدون والقاصرون على السواء، ما دامت تجسد شرف الأسرة، بحيث يكفي أن يصدر أي سوء ظن خارجي ذي علاقة مباشرة بها، لأنْ يكونَ سببا في انهيار صرح البناء العائلي برمته.

ولا تخفى حساسيةُ هذه القضية وخطورتها، إلى درجة أن 93,36% من الذكور و81,81% من الإناث لم يخفوا إلحاحهم على مسألة الحرمان من التواصل المتبادل بين الجنسين. ولا جدال في أن هذا الإلحاح الشامل على مشكل «التواصل مع الجنس الآخر» لن يبدُوَ في كامل وضوحه إلا إذا عُدنا من جديد إلى تلك المعطيات المشار إليها سابقا في الجدول رقم 44، والمتعلقة بالوسط القروي في هذا المجال.

وهكذا، فإذا كان القرويون يهتمون جدا بالحفاظ على وحدة الأسرة، بحيث يُلحون على أن يظل شرفهم بعيدا عن كل ما من شأنه أن يَحُط من قيمته، فإنهم يصرُّون، انطلاقا من هذا، على تزويج الفتاة في سن البلوغ[22]، وأحيانا قبل هذه السن، كما يَعمَدون إلى تزويج الفتى في عمر 16/14 سنة بصفة عامة.

ومما يؤسف له، أنه بالرغم من إحداث المؤسسة المدرسية في الوسط القروي وانتشارها على نطاق واسع، فإن مسائل من هذا القبيل (الجنس) لم تُؤْخذ بعين الِاعتبار، بل إن التحول السوسيوثقافي الجاري لم يؤدِّ بعدُ إلى أن تتقبل ذهنية الآباء القرويين الِاتصالَ بين الجنسين وتبادل الحديث بين أطفالهم بصفة عامة وبناتهم بصفة خاصة مع الجنس الآخر[23].

وعلاوة على ما سبق، فإن هذا السبب هو الدافع إلى تركيز الأطفال/التلاميذ بشكل جماعي على مسألة الحرمان من الدراهم بالدرجة الأولى (96,25%)، أي الدراهم التي من شأنها أن توفر لهم إمكانية التنقل من قُراهُم إلى المدينة الكبيرة

(22) M. Belghiti, «Les relations féminines et le statut de la femme dans la famille rurale dans trois villages de Tessaout», in **B.E.S.M.** «Etudes sociologiques sur le Maroc», 1978, N° spécial, p. 321, in **L'adolescent et son monde**, Ed. Universitaires, Paris, 1969, p. 20.

(23) قال بعض التلاميذ (الذكور) في هذا الصدد، إنهم يضربون مواعيد مع الفتيات في الاعداديات أو الثانوية، بينما تجرى اللقاءات فيما بينهم في المدن الكبيرة كآسفي أو مراكش.

(كآسفي ومراكش، اللتين تبعدان بـ70 كلمتراً)، وذلك في إطار إشباع دوافعهم ذات الطابع الجنسي أو الترفيهي.

وكل ذلك يتم بطريقة سرية فيما بين الشبان وأحيانا بالموافقة الضمنية من الآباء..

وهكذا فإن الأمر يتعلق هنا بانفساخ وخيم العواقب بين المدرسة بصفتها مؤسسة تثاقفية (acculturative) تحمل خِطاباً جديدا حول طبيعة الجنسين، وخصوصا حول دور المرأة داخل المجتمع، وداخل الأسرة، باعتبارها مركزا لحماية القيم الأخلاقية والإجتماعية التقليدية التي يسهر الآباء على صيانتها بصرامة.

أما نحن، فعلينا أن نتساءل عن مَغَبَّة مفعول هذا الحرمان والإحباط، وآثارهما بالتالي على مجرى سيرورة التنشئة، وعلى تكوُّن هوية الطفل/التلميذ. إذ أن الطفل القروي المتمدرس، بالنظر إلى حرمانه من المال ومن الإرضاء النسبي لميله الطبيعي إلى التعارف مع الجنس الآخر، يكون، في هذه المرحلة الخطيرة من نموه العاطفي والجنسي المعرضة لمختلف الِاهتزازات العنيفة، مَيَّالًا بطبْعه إلى الثورة الكامنة فيه، وأحيانا غير الواعية، ضد النظام السوسيوثقافي القائم، بحيث لا تخفى خطورة الآثار السلبية لهذا الحرمان على صعيد دينامية التنشئة الِاجتماعية الجارية كما سنرى في الفقرات القادمة.

وفي هذا الإطار نفسه المرتبط بالحرمان دائماً، نُلاحظ في الجدول أعلاه أن الجنسين معا يلحان على مسألة افتقادهما «للصراحة» بنسبة 90,30% للذكور و75% للإناث، كما يعلنان عن حاجتهما إلى «حرية التعبير عن آرائهما الخاصة» بنسبة 81,63% لدى الذكور و61,36% لدى الإناث.

إن هذه النسب، بغضِّ النظر عن أي تعليق، تُبيّن بجلاء حالة التهميش والعزلة اللذين يعيش فيهما الطفل/التلميذ في الثانوي، وهي حالة توحي، بالرغم مما يكْتنِفُها من حرمان، تبعا لإلحاح الجنسين على ذلك، بأن الطفل المتمدرس لا يكوِّن له عالما خاصا قائم الذات بالمعنى المعروف «بعالم المراهق الغربي»[24].

(24) أي ــ وكما يؤكد ذلك أ. روشبلاف سبول (A. Recheblave Speule) ــ ذلك العالم حيث «كان المراهق يعيش في الماضي مرحلة انتقالية على الخصوص، بل أصبح اليوم مجموعة متميزة تملك نظامها المرجعي الخاص».

وفي الحقيقة، إن الأمر يتعلق، لدى الطفل الحمري في التعليم الثانوي في الوضعية الراهنة، بـ«حالة انتقالية» تتميز بصراعاتها ومواجهتها مع عالم الكبار. ويبقى أن كل المؤشرات والمعطيات المستخلصة هنا تدفع إلى التفكير بأن الطفل الحمري/ المراهق لا يوحي مطلقا بأنه يضع لنفسه «نموذجا خاصا» خارج النموذج الخاص بالراشدين.

ثم إذا كان السيكولوجيون المنتمون إلى ثقافة الغرب يشيرون إلى وجود فصل بين عالم المراهقين الغربيين وعالم الراشدين من خلال تصريحات من هذا القبيل : «يبدو أن المراهق غالبا ما يلجأ، بعد انقطاع علاقاته مع الأسرة، وبعد أن يتخلى عن النموذج العائلي، إلى تكوين نموذج خاص في ضوء الجماعة التي يفضلها على غيرها. غير أنه لا يلبث أن يتخلى عن هذا النموذج الأخير هو نفسه حالما يصبح راشدا»(25)، فالجدير بنا أن نذكر في هذا الصدد بأن مسألة قطع العلاقات مع الأسرة والتخلي بالتالي عن النموذج المثالي المتمحور حولها، لم تَفرض نفسها بعدُ بطريقة حاسمة في الوسط المتثاقف لدى الشباب المراهق الحمري.

وإذا كنا في هذا السياق نتفق مع السيد دبيس (M. Debesse) عندما يؤكد في إطار حديثه عن «أزمة الجيل الجديد»(26) وعن خصائص هذه الأزمة أن : «المراهق لم يعد يقبل سلطة والِدَيْه، وإذا كان يتقبلها وهو طفل، فإنه لا يتقبلها وهو مراهق، وإذا كان الطفل غير مستعد لأن يعيد النظر في مبدإ الطاعة، ولا في ضرورة بقاء اللُّحْمَة العائلية، فإن المراهق اكتسب فكرة جديدة كلية وهي أنه من الممكن بل من المستَحب أن لا يخضع للأوامر الصّادرة عن الكبار»؛ إذا كنا نتّفق مع هذا، فإنه يجب علينا ألاّ ننسى أن هذه الحالة النفسية ــ الإجتماعية لدى المراهق الغربي

(25) **Op. cit., p. 178.**

(26) في نظر م. دبيس (M. Debesse): «أن الأصالة لدى الجيل الجديد تفرض نفسها.. وعلينا أن نضعها نصب أعيننا، لكن لماذا الحديث عن الجيل الجديد ؟ لقد مر علينا زمن طويل لم نسمع إلا بالميل نحو الأصالة (...) وعلينا أن نعترف بأننا هنا في مواجهة أصعب الحالات النفسية، وأكثرها إثارة في عالم الجيل الجديد... ويبدو، في هذه الظروف، من المعقول أن نستعمل لفظة أزمة التي تُعيّن الشكل الأكثر وضوحا وكمالا للرغبة في الأصالة. غير أن هذه الحالة ليست مستمرة، بطبيعة الحال، بل إنها تخبو أحيانا أو تتأجج أحيانا أخرى، وكأنها تسير في شكل منحنيات». كما يضيف م. دبيس (M. Debesse) هنا أن «بوادر ظهور الرغبة في الأصالة يمكنها أن تظهر عند سن الرابعة عشرة لدى الإناث والخامسة عشرة لدى الذكور».

عموما هي حالة محددة تاريخيا على الصعيد السوسيوثقافي والإقتصادي والسياسي داخل سياقِ سيرورة التنمية والتغير الجاريين في هذه المجتمعات.

وعلى العكس من ذلك، فأن يكون الطفلُ/التلميذ الحمري مراهقا، فإن ذلك لا يَسْتَتْبِعُ بالضرورة عالما خاصا يمتاز بنموذجه الخاص وبمرجعياته المعينة. بل إن الأمر هنا يتعلق بحالة انتقالية تتسم باستمرارية العلاقات الوطيدة مع الآباء، الشيء الذي يدفع إلى الإعتقاد ـ كما سبق أن أشرنا إلى ذلك في حديثنا عن مفهوم الطفولة ـ بأن المراهقة، باعتبارها مرحلة قائمة الذات ومحددة من خلال العوامل الخاصة بها، ما زالت بعد في حاجة إلى الإكتشاف. لهذا، فالطفل الحمري يترك «دائما الإنطباع بأنه مجرد انعكاس لعالم الراشدين»، وهو بهذا يمثل ضِمْنيا صراعا مرحليا كما سنُفصل ذلك فيما بعد.

وخلاصة القول، إن الطفل القروي الحمري بالتعليم الثانوي المصنف داخل خانة «المتمدرس» في محيطٍ شِبه مُتثاقف، وحيث المدرسة غير متلائمة تماما مع ظروف العيش لدى القرويين ومع عقليتهم، غارقٌ إلى قمة رأسه في هموم ومشاكل يبدو أن مواطنه القروي الأمي لا يعيها بكل وضوح[27].

وتَتَرتب عن هذا التصنيف داخل خانة «المتمدرس»، إذن مشاكل وحاجات جديدة ليس الوسط القروي الحمري، وأيضا الثقافة القروية على الخصوص، بمستعدّين لتحملها، خصوصا وهما لا يتوفران على البنيات الضرورية. وهذا ما يدفعنا إلى طرح السؤال عن وسائل الترفيه المتوافرة لدى الطفل القروي المتمدرس في التعليم الثانوي.

وسائل الترفيه لدى الطفل/التلميذ في التعليم الثانوي

تُرى ما الوسائل التي يلجأ إليها الطفل/التلميذ في الثانوي للترفيه عن نفسه في مجتمع مغلق وفقير؟ لمعرفة ذلك، نستخلص المعطيات الواردة في الجدول أسفله انطلاقا من الإجابة على السؤال : «هل تتوفر على وسيلة للترفيه عن نفسك ؟»».

(27) Cf. A. Benchérifa, «Gardiennage du troupeau et socialisation de l'enfant au Maroc», in **Production pastorale et société**, Printemps 1982, N° 10, pp. 85-88.

الجدول رقم 45

وسائل الترفيه لدى الطفل/التلميذ في التعليم الثانوي[28]

هل تتوفر على وسيلة للترفيه عن نفسك ؟	الجنس				المجموع	
	ذكــــور		إنـــــاث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
كرة القدم	180	91,83	3	6,81	183	76,25
الموسيقى................	113	57,65	36	81,81	149	62,08
القراءة	162	82,65	40	90,90	202	84,16
الانعزال والوحدة	86	43,87	36	81,81	122	50,83
السفر	77	39,28	10	22,72	87	36,25
المخدّرات	46	23,46	0	0,00	46	19,16
غير ذلك	36	18,36	23	52,27	59	24,58

المرجع : بحث ميداني أنجزناه سنة 1984-1985.

نلاحظ، من خلال قراءة المعطيات الواردة في الجدول أعلاه، أن الجنسين معا يختلفان في وسائل الترفيه والتسلية. والحقيقة أن اختيار تلك الوسائل، وبالتالي تبنّيها، لا يمكن فهمه إلا في ضوء استعراض الوسائل الثقافية المتوافرة في عين المكان، وبالضبط البنية الثقافية القائمة، باعتبارها تجهيزات موجهة للتنمية السوسيوثقافية موضوعة رهن إشارة السكان القرويين عموما والشبان القرويين خصوصا.

ويبدو أن المجتمع الحمري يعاني ـ كما سبقت الإشارة إلى ذلك ـ من انعدام البنية الكافية لتطوير المسار الثقافي القروي. إذ أننا نصطدم بالخصاصة الكبيرة وبالفقر المدقِع الذي ينخُرُ المنطقة عموما ويُؤثر سلبا على سيرورة التنمية الخاصة بالشباب خصوصا، وذلك في غياب دور الشباب والمسارح والمسابح وقاعات العرض السينمائي والمنتديات الثقافية وقاعات المحاضرات حول مختلف المواضيع، إلخ.

ماذا يبقى أمام هؤلاء الشباب المتمدرسين لتزجية أوقات فراغهم (عطل وساعات فارغة، إلخ) ؟

(28) لم نتعرض في الجدول 45 لتأويل النتيجة المتعلقة بـ«اللعب» ما دمنا سنتعرض له في الفقرة التالية.

وما الوسائل التي يمكنهم اللجوء إليها للترفيه عن أنفسهم وللإنفتاح على العالم الفكري والثقافي ؟

ألا يمكننا، في سياق هذا الفقر الثقافي، أن نَعتبر الأمرَ بعيدا كل البعد عن أن يُيَسِّر سُبل إدماج عالم المراهقين بحيث يكون عالما متوفرا على خصوصياته البَحْتَة، وقادرا، في الوقت نفسه، على مواجهة عالم الراشدين، كما هو الشأن في دول العالم النامي ؟ ثم ألا يدفعنا هذا إلى القول بأن تكريس السلطات العمومية هذا النقص الثقافي إنّما يعكس عدم رغبتها في تنمية الأجيال الشابة بالرغم مما قد يترتب عن ذلك من عواقب خطيرة على صعيد النظام العام في العالم القروي ؟

فماذا يجد هؤلاء الشبان، الذين يعيشون في صراع مع حاجياتهم الفيزيولوجية والنفسية والإجتماعية الخاصة، ومع معطيات الوسط المحيط بهم، من وسائل للترفيه عن أنفسهم ولتصريف طاقاتهم الإنفعالية ؟

يصرِّح 91,83% من الذكور بأنهم يمارسون لعبة كرة القدم، في مقابل 6,81% من الإناث. بل إن منهم من أشار إلى أن «كرة القدم هي لعبة الذين لا يجدون أمامهم أية لعبة أخرى»، أي أن كرة القدم هي لعبة الفقراء.

وهكذا يُقرُّ المستجوبون بأنه، في غياب الوسائل، لن يبقى إلا «الإنشغال» بممارسة الرياضة البدنية (كرة القدم على سبيل المثال لا الحصر)، مع تناسي الأهم الضروري الذي نَعني به تنمية القدرات الفكرية والثقافية الضرورية لديهم في مجال الأنشطة الدراسية.

أما الإناث، فإنهن إذ يُشرن إلى ممارسة لعبة كرة القدم (6,81%) فإنما يقصدن ممارستها بطريقتهن الخاصة باعتبارها وسيلة للعب الكرة الطائرة مثلا.

كما نستخلص أن 82,65% من الذكور يتعاطون «المطالعة» في مقابل 90,90% من الإناث، غير أن هذه النسب المرتفعة لا تعني أن الجنسين معا يمارسان مطالعة مختلف المؤلفات المتنوعة من كتب وروايات، إلخ، بل إنهما يكتفيان، في الغالبية العظمى، بالمقرَّرات المدرسية، وبمراجعة الدروس ومعالجة التمارين والواجبات المدرسية. ولقد أشاروا بالإجماع إلى انعدام الوسائل المادية لاقتناء كتب متنوعة الاختصاصات في غياب وجود مكتبات في الإعداديات والثانويات.

ويجب التنبيه إلى أن هذه المعطيات هي في درجة كبيرة من التكامل بحيث لا يمكن أن تكتسب مدلولاتها الواقعية إلا في ضوء الواقع الثقافي والإجتماعي القائم في عين المكان.

وفيما يخص الموسيقى، فإن 57,65% من الذكور يميلون إلى هذه الوسيلة «الترفيهية»، في مقابل نسبة عالية من الإناث 81,81%.

وتُبين هذه الفروق الشاسعة بين الجنسين، بجلاء، الإختلاف الكبير بينهما حول عدد من النقط، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. ويعود هذا الإختلاف إلى أن الفتيات اللواتي يعشن حالة من الحصار أو الحجز داخل البيت تحت ضغط الوسط ذي الطبيعة الباتريركية لا يجدن أمامهن، قصد تزجية أوقات الفراغ، إلا الإستماع إلى الموسيقى، باعتبارها الوسيلة الوحيدة المتبقية لديهن (من خلال الراديو وأجهزة التسجيل).

ومع ذلك، فإنهن ـ وكما أشار إلى ذلك عددٌ مِنْهُن(29) ـ سرعان ما يسقطن في الملل، ما دُمْنَ لا يجدْن إلا هذه الوسيلة الوحيدة للترفيه عن النفس. ولعل هذا الواقع المر يتوضح أكثر من خلال الأجوبة على السؤال حول «الإنعزال والوحدة» (انظر الجدول أعلاه) حيث يصبح الإنعزال إحدى الوسائل التي يلجأ إليها الشبان قصد تَصْريف ضيقهم وتفريغ معاناياتهم وهُمُومهم الخاصة. وفي هذا الصدد، نجد أن 81,81% من الإناث، في مقابل 43,87% من الذكور، يشيرون إلى عامل الإنعزال هذا، الشيء الذي يُبيّن مدى التأثير الكبير الناتج عن ضغوط النظام الباتريركي الذي ما زال مسيطرا في الوسط القروي.

ومن جهة أخرى، نسجل أيضا أن «الأسفار» باعتبارها وسيلة ترفيهية لا تأتي إلا بنسب ضعيفة(30) حيث تمثل 39,28% لدى الذكور و22,72% لدى الإناث.

---

(29) لقد سجلنا في هذا الإطار ضمن البحث الأوّلي تصريح ابنة أحد المسؤولين الكبار في دائرة أحمر : «طبعا لا أشعر أنني محرومة من الأكل والملبس، إلخ ! غير أنني محرومة من الخروج والنزهة ومقابلة الصديقات... يالها من حياة مخصصة للفتاة في ظل هذه الظروف !

(30) بصفة عامة، لا نجد إلا الأطفال المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العام الذين يسافرون مع آبائهم في أثناء العطل.

كما تجدر الإشارة أيضا إلى انتشار بعض أنواع المخدّرات الخفيفة (كالتبغ والقنب) في هذه الأوساط الفقيرة، إذ يذكر 23,46% من الذكور[31] أنهم يتعاطون هذا النوع من المخدّرات بحثا عن السُّلو. وتَبْقى في الأخير خانة «أشياء أخرى»، وهي خانة تضم 18,36% من الذكور و52,27% من الإناث، ويتعلق الأمر في هذه الخانة بعدة اهتمامات من قبيل الأنشطة العائلية، إذ أن الذكور، مهما كانت اهتماماتهم بحاجياتهم الخاصة، لا ينسون أنهم «ملزمون» بمساعدة آبائهم، كما يبدو أن هذه الاِهتمامات تحتل مكانة مهمة لدى الإناث (52,27%) بحكم الضغوط المتولدة عن عُزلتهن، وبحكم نظام الفصل بين الجنسين.

وأخيرا، ماذا يمكن استنباطه على المستوى السيكوسوسيولوجي عند الطفل/ التلميذ في التعليم الثانوي الذي يعيش، كما نعلم، في أوج حركة السيرورة التنشيئية؟

طبعا إن الإجابة على هذا السؤال لن تكون مُتيسِّرة إلا بعد استعراض حاصِل المعطيات حول الأوجُه الهامة للتنشئة الاِجتماعية. غير أن هذا الأمر الواقع الذي يتميَّز بفقره الثقافي يوحي بأن التنشئة، في معناها الدينامي والبنائي، قد تكون عُرضة لأن تُصبح مبتورة ومُشوهة كما سنرى في فقرات لاحقة.

ومع ذلك، فإذا كانت هذه المعطيات تهم الأطفال/المراهقين في حد ذاتهم، فما هي، في رأيهم، المشاكل التي يواجهونها مع آبائهم في الوقت الذي يطمحون فيه إلى تحقيق رغباتهم ؟ ستُوفر لنا الإجابة على هذا السؤال إمكانية الإطلاع على طبيعة التفاعلات بين الأطفال/المراهقين وبين آبائهم في هذا الصدد، كما ستُمكننا في الوقت نفسه من تعميق تصورنا حول نوعية التنشئة التي يخضع لها الأطفال/ التلاميذ.

الأطفال/المراهقون وعلاقاتهم مع الآباء : الحدود والحواجز

فيما يخص الميل إلى الاِنْبساط والتسلية، أي التلقائية والعفوية في طرق السلوك في حضور الوالدين، يمكن إبراز النتائج التالية من خلال أجوبة الأطفال/المراهقين عن السؤال التالي : «هل تجد أيَّ حَرَجٍ في الضحك والتسلي تلقائيا في حضرة والديك؟».

(31) في الحقيقة، إن هذا الرقم لا يعكس الواقع تماما، ذلك لأن الأطفال يخجلون أو يتحفظون في الإجابة الصريحة على هذا السؤال.

الجدول رقم 46

مدى التلقائية في تسلية الطفل/المراهق وهو في حضرة والديه

هل تضحك و تتسلى بتلقائية في حضرة والديك ؟	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم....................	20	10,20	10	22,72	30	12,50
أحيانا	55	28,06	24	54,54	79	32,91
لا	121	61,73	10	22,72	131	54,58

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

نلاحظ من خلال قراءة هذه المعطيات أن 12,50 من الأطفال (ذكورا وإناثا) لا يجدون أيَّ غَضَاضَة في التسلّي والضحك واللعب بتلقائية في حَضْرَةِ آبائهم دون حَرج أو ضيق، مع نسبة مرتفعة لدى الإناث (22,27%) في مقابل 10,20% لدى الذكور.

كما نُلاحظ أن 32,91% من مجموع المستجوبين يؤكدون أن ذلك السلوك لا يكون مسموحا به إلا في نطاق مَحدود (أحياناً)، مع نسبة مرتفعة أيضا لدى الإناث 54,54%، في مقابل 28,06% لدى الذكور. وأخيرا نلاحظ أن 54,58% من الأطفال التلاميذ يؤكدون أن هذا الأمر غير ممكن مع نسبة عالية لدى الذكور 61,73% في مقابل 22,72% لدى الإناث.

ويمكننا، في ضوء هذه النتائج، أن نُبرز اتّجاهين أساسيين : ففي الدرجة الأولى يبدو أن الإناث أكثر انطلاقا في البيت من الذكور، وفي الدرجة الثانية يبدو أن الذكور أكثر تحفّظا واحْتِسَاباً في البيت من الإناث.

ترى ماذا تعني هذه النتائج المتنافرة نسبيا باعتبار الواقع الثقافي الذي يتحرك هؤلاء الشباب دَاخله ؟

أولا، يجب أن تؤخذ تلك التلقائية، التي عبرت عنها الإناث في أجوبتهنّ، بكثير من الِاحتراس والتروِّي. ذلك بأنه في غياب الأب عن البيت وعن الإخوة

الكبار الذين غالباً ما يوجدون خارج البيت، فإن الفتاة غالباً ما تجد نفسها وحدها صحبة إخوتها الصغار، وأمها بطبيعة الحال، بحيث تعطي لنفسها الحرية في أن تضحك بتلقائية وتتسلى بالتالي كما تشاء (ترقص وتغني أو تناقش). وعلينا، انطلاقا من هذا الواقع الملموس، أن ننظر إلى هذه النسب المرتفعة لدى الإناث.

أما الذكور، فيبدو الأمرُ عندهم عكس ذلك، إذ بعد أن دخلوا مرحلة المراهقة، أصبحت المسألة عندهم مختلفة ومُتعلقة بالتالي بالنظام وبالدور الْمَنُوطَين بالذّكر ضمن تراتُب الأوضاع داخل البيت. وبالفعل، ورغماً عن تجريد الأب نسبيا من حُرمته التقليدية نتيجة لمختلف الضغوط، ونتيجة أيضا لثقل العوامل التثقيفية، وبفعل التحولات الجارية، فإنه، أي الأب، ما زال يحتفظ بسلطة رمزية في الوسط القروي، وهي سلطة مدعومة بقُوة الوَازِع الديني، الذي ما زالت له مكانته المرموقة في عقلية القرويين. وبناء على هذا، فإن الأطفال يُقَدِّرون دائما شخصية الأب وبالتالي لا يَتَجَاوَزُون حدودَهم نحوها مهما كانت الأسباب وخصوصا أمام الْمَلَأ. وهذا ما يضعنا، مرة أخرى، أمام السلطة المطلقة للباتريريكية التي تفرض قيَمَها الماضية مع حَجْبِها وتجاهُلها لحاجيات الشباب. كما لا يفوتنا أن نشير إلى عامل الفصل بين الجنسين فيما يتعلق بروح التلقائية التي يجب العمل على تشجيعها في سياق السيرورة التنشيئية الجارية.

وهكذا يمكن القول إن الطفل القروي المتمدرس المُجْبَر على أن يظلّ في حالةِ إحباط مستمرة، بحيث يشعر بالضيق من جراء كَبْتِ تلقائيته، لا يعيش إذن سيرورة التنشئة ولا يمارس بالتالي تكوين هُويته إلّا باعتباره كائنا يشعر بالنقص والدُّونية، ويبحثُ باستمرار عن استقراره العاطفي المفقود.

وعلاوة على ذلك، يُعتبر تهديد تلقائية الأطفال أو تشويهها على قدر كبير من الخطورة، ينضاف إليه ميل الآباء إلى الرفض التام لمواقف أبنائهم من الآراء الشخصية الصادرة عنهم، أو لعدم احترام الأطفال لوُجهات نظرهم كما يتبين من المعطيات الواردة في الجدول الآتي :

الجدول رقم 47

الأطفال/المراهقون وغضب الآباء

متى يغضب آباؤكم؟ وفي أي الحالات ؟	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
عند تحقيق مطلب شخصي .	120	61,22	22	50,00	144	60,00
عدم احترام وجهات نظر الآباء	160	81,63	30	68,18	190	76,16
عدم الاتفاق مع اقتراحاتهم	80	91,83	30	86,36	218	90,83

المرجع : بحث ميداني أنجزناه سنة 1984–1985.

يبدو، من خلال هذا الجدول، أن علاقة الأطفال بآبائهم تتعقد عندما يتم المرور من مرحلة تحقيق الأهداف الشخصية إلى مرحلة الإختلاف مع وجهات نظر الآباء واقتراحاتهم.

وبالفعل، فإن الجنسين معا (90,83%) يؤكدان أن غضب الآباء يتزايد عندما لا يأخذ أطفالهم اقتراحاتهم بعين الإعتبار، وتبلغ النسبة هنا 91,83% لدى الذكور و86,36% لدى الإناث. غير أن ذلك الغضب لا يبلغ مداه إلا في الحالة التي يتجاوز فيها الأطفال شخصية الوالدين عموما وشخصية الأب على الخصوص.

وهو أمر لا يثير العجب، لا سيما وأن المجتمع المغربي «مجتمع لا يريد تصفية النظام القديم من أجل أن يَبْني نظاما جديدا، بل إن المجتمع المغربي يعيش في جموده وكأنه يبحث بقوة عن إثارة التشويش في كيانه الخاص، في حين يظل نظره مُتسمِّرا نحو ماضٍ ذهبي مُستَوْفٍ لجميع الشروط، بحيث لا يحتاج إلى شيء إلاّ ما كان من التكنولوجيا الحديثة».

وهكذا يبدو أنه يريد أن يتناسى أن الاستعمار قد ولّى، وأن الإمبريالية لم تذهب بذهاب الإستعمار، كما أن التصنيع يُعَدُّ، لفترة طويلة على الأقل، ظاهرة حَاسِمة من شأنها أن تُحدث عدّة تحوُّلات عميقة في المنطقة المُحِيطية لأوروبا[32].

(32) P. Pascon, «Entretien avec Tahar Ben Jelloun», op. cit., p. 56.

في الواقع، إن حالة النزوع أو الميل إلى المحافظة على المستوى الإجتماعي ـ كما أشرنا إلى ذلك أكثر من مرة ـ لا يبقى دون آثار سلبية على الوضعية الدونية المخصصة للشبان حتى وإن كانوا متمدرسين. والظاهر أن هناك قطيعة بين الشبان الراشدين خصوصا عندما يتعلق الأمر باتخاذ القرارات وبصيانة وسائل الإنتاج.

والحق أن الطفل المغربي عموما، الذي يمثل انعكاسا لـ«نظام اجتماعي مُعَيَّن» حيث تُعتبر التبعية موقفاً مقبولاً ومفضلاً اجتماعياً، لم ينفصل بعد عن أمه، أو لم يستطع أن يتميز، بصورة كافية، حتى يكون قادرا على الدخول إلى الواقع الإجتماعي. وعلى كلٍّ، فإننا هنا، أمام حرمان من «التعبير» داخل هذا السياق الخاص.

ويحق لنا أن نتساءل عن نوعية التنشئة المتوقعة، وبالتالي عن النمط الذي ستسير عليه عملية تكوين الهوية.

غير أن الإجابة على هذا التساؤل لا يمكن التوصل إليها، ولو نسبيا، إلا بعد استعراض مختلف النتائج المستخلصة في هذا الموضوع.

خاتمة

في نهاية هذا الفصل، يمكننا أن نُمحور النتائج التالية حول الجوانب المتعلقة بالتنشئة، أي بمدى الإستجابة لبعض الحاجيات (أنشطة التسلية وأوقات الفراغ) وطبيعة الإستجابة لتلك الأنشطة المرتبطة بالنمو الطبيعي لدى الطفل/التلميذ في الإبتدائي والثانوي.

أولا، رأينا، فيما يتعلق بالطفل/التلميذ في المستوى الإبتدائي، أن مدى الإستجابة لمثل هذه الحاجيات، وطبيعة تلك الإستجابة، يتحدَّدان من خلال العلاقة الوطيدة التي يربطها الطفل بوالديه، وخصوصا بأمه نظرا للدوافع التي سبق لنا أن أوضحناها، ومن خلال الفصل بين الجنسين، والفصل الذي ما زال العمل جاريا به في إطار التنشئة المتبعة.

وهكذا، ومن جراء عدم توافر بنية كافية في المجال الثقافي، فإن الطفل القروي المتمدرس، وهو لا يمارس إلا الألعاب ذات الطبيعة البدنية (كرة القدم على سبيل المثال)، لا يمتلك لُعبا ذات خصائص معينة تواكب مستوى النمو النفسي ـ الإجتماعي لديه.

ونحن لا نحتاج، في هذا الصدد، إلى تأكيد أن هذا الطفل يعاني من جراء ذلك النقص، ما دام محروما إلى حد ما من كل ما من شأنه أن يساهم في توفير انفتاح متكامل لوظائفه واستعداداته العقلية.

وفيما يخص الطفل/المراهق في المستوى الثانوي، رأينا أن واقع التنشئة الإجتماعية قد اكتسب مظاهر جديدة مع ظهور حاجيات فيزيولوجية أخرى (الجنس) وسيكوسوسيولوجية، إلخ، حاجيات تدخل في «أزمة المراهقة» التي اعتبرناها «مرحلة عابرة».

فعلا، إن الطفل/المراهق في الثانوي في الوسط الحمري، وهو يخالط وسطا (المدرسة) غير متناغم، من خلال شروطه وقواعده، مع عقلية القرويين شبه المتثاقفين، يجد نفسه متخبّطا في حالة صراع ضاغط على قدر من الخطورة، إلى درجة أنه لا يلبي مطلقا الحاجيات الماسة للطفل بطريقة مقبولة، بحيث إن هذا الطفل، والحالة هذه، يعيش سيرورة التنشئة وتكوين الهوية النفسية ـ الإجتماعية بطريقة مُشوّهة.

كما أنه لابد من الإشارة إلى أننا في هذا المجال، لم نعثُر، في المستويين الإبتدائي والثانوي، على اختلافات ذات دلالة بين الأطفال/التلاميذ بمختلف الفئات السوسيومهنية المحدَّدة في البحث، الشيء الذي يؤكد نسبيا وجزئيا فرضيتنا الثانية المقترحة في هذا الصدد.

وهكذا، فإذا كانت هذه هي حقيقة الإستجابة لحاجيات الطفل ودرجتها وطبيعتها وسط أسرته، فكيف هو أمر هذه الحاجيات نفسها في الإطار المدرسي ؟

ذلك ما سنحاول تبيانه في الفصل الآتي.

الفصل الرابع
التنشئة المدرسية : العدوانية واللامبالاة

تقديم

بعد أن عرفت الحالة الإجتماعية استقراراً نسبياً خلال جيل واحد تقريبا، ها نحن اليوم نَعيش تحولات متسارعة يتبين أن آثارها كانت حاسمة على مستوى إدماج الفرد وتكوينه، وهذا يفسر ظهور مفهوم حديث هو مفهوم التنشئة والهُوية.

وفي الحقيقة، إن المفهوم الحديث المتعلق بالتنشئة الإجتماعية، إذ يُعيد النظر في مجمل تصوره للمجتمع وفي تصور بنياته الإجتماعية، إنَّما يَنْزَعُ نحو الخَلْخَلَة الإجتماعية. وتُعتَبَر هذه الخلخلة ضرورية إلى أبعد الحدود، لا سيما وأنها تسمح لمختلف الجماعات بالعيش، وبالتالي بتثبيت وضعيتها الإجتماعية باعتبارها جماعات مستقلة تُعبّر عن نفسها وتتطور بطريقة عادية نسبيا، في الحين نفسه الذي تربط فيه علاقات التفاعل والتكامل مع الجماعات الأخرى.

وحتى تتجسم هذه السيرورة وتأخذ مكانَتَها، فهي تشترط نوعا خاصا من التفاعلات تتميز أساسا بأنها تستبعد نسبيا العلاقات المفرطة في الضغط والإكراه. غير أن هذا لا يعني أننا نرمي إلى استبعاد وجود سلطات مهما كانت، بل نرمي إلى أن يكون التعامل مع تلك السلطات بطريقة بيداغوجية سعيا في فتح المجال أمام شخصية الطفل لتتطور بطريقة عادية.

يبقى إذن أن نتساءل عن نوعية التفاعلات التي يُقيمها الطفل/التلميذ مع العوامل التنشيئية داخل المؤسسة المدرسية ؟

للإجابة عن هذا التساؤل، سنُركز، في مستوى التعليم الإبتدائي، على العلاقات الإجتماعية القائمة بين الطفل/التلميذ والمدرس، كما سنركز في الوقت نفسه

على العمل المدرسي والأنشطة الأخرى كاللعب داخل المدرسة وخارجها. أما على المستوى الثانوي، فالأمر سيتعلق بالمواضيع نفسها، لكن مع بعض الإختلافات في المضمون الذي سنركز فيه على مختلف التحولات الفيزيولوجية والسيكوسوسيولوجية في أثناء تأويلنا للنتائج المحصل عليها.

1.IV ــ الطفل/التلميذ في الإبتدائي وعلاقته بالمعلم

باعتبار الطفل تلميذا في التعليم الإبتدائي، فإن محور العلاقة بينه وبين المدرس يؤدي دورا أساسيا في دينامية التطور والنمو لدى الطفل/التلميذ. وحتى نتمكن من حصر دور المدرس في هذا المجال، سنحاول الإنطلاق من علاقة المدرس بالطفل/التلميذ على المستوى الإجتماعي، وعلى مستوى اللعب، وأخيرا على مستوى السير العادي للأنشطة المدرسية، وغيرها من الأنشطة المكمّلة كاللعب على الخصوص.

1.1.IV. الطفل/التلميذ وعلاقته بالمدرس : العلاقة الإجتماعية

في الواقع ما العلاقة الإجتماعية التي يربطها الطفل/التلميذ بمحيطه المدرسي عموما وبالمدرِّس على الخصوص ؟

يبدو أن الإجابة على هذا السؤال لن تكون متيسرة إلا إذا استحضرنا تجربة الطفل المعيشة سابقا، ما دام الطفل أو المراهق «لا يتخلى عن شخصيته تاركا إيّاها بباب المدرسة»[1] عند الدخول إلى هذا المحيط الجديد، بل إن ردود فعل الطفل في المدرسة تبقى وطيدة الإتصال مع ما تَطبَّعت عليه شخصيته، ومع قابلياته، كما أن السلوكات التي يُبديها في المدرسة تكون متولدة ومشروطة بتجاربه السابقة في الحياة. وإذا كان تأثير المدرسة فيه سيكون كبيرا دون شك، فإن هذا التأثير لا يمكن أن يجري إلا من خلال أنماط السلوكات والإرتكاسات التي اكتسبها الطفل سابقاً في حياته العائلية[2].

---

(1) A. Legalla, Les insuccès scolaires, coll. «Que sais-je ?», P.U.F., Paris, 1973, p. 9.

(2) بالعودة إلى السيكولوجية الفردية، يشير أ. أدلير (A. Adler) إلى أن الصراع الديناميكي والغائي (finaliste) للنمو البشري يتحدد منذ الأيام الأولى للطفولة. يقول : «يدخل الطفل منذ أيامه الأولى في صراع مستمر من أجل النمو والتطور، وهذا الصراع يجري بناء على دوافع لاشعورية لكنها موجودة دائما وتسعى إلى الرفعة والكمال والسمو. وإن جهود الطفل ونشاطه من أجل تحقيق هدف معين تعكس =

وهكذا، فإن الطفل/التلميذ، بصفته كائنا في طور التكوين، يُرْهَن من أجل تحقيق المشروع العائلي، ثم ينغمِس بالتالي في التمثلات الإجتماعية التي تفرزها المدرسة، والمدرس على الخصوص، وهي تمثلات مُغرِية من جهة ورافعة من شأن ثقافة المدرسة وإطارها المرجعي من جهة أخرى، بحيث لن يكون في وسع الطفل/التلميذ إلا أن يعقد علاقات اجتماعية خاصة مع مُدَرِّسه. ولقد استنتجنا في هذا الإطار المعطيات التالية فيما يخص السؤال الآتي : «هل تشعر دوما بالخوف من مدرسك ؟».

الجدول رقم 48

الطفل/التلميذ في الابتدائي والخوف من المدرس[3]

هل تشعر بالخوف دوما من مدرسك؟	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	367	91,75	98	98,00	465	93,00
أحيانا	13	3,25	2	2,00	15	3,00
لا	20	5,00	0	0	20	4,00
المجموع	400	%100	100	%100	500	%100

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

إذا كنا قد أبرزنا في الفصل الأول من القسم الأول العلاقة المبنية على القطيعة التامة، وأحيانا على انعزال المدرس في الوسط القروي اعتمادا على أجوبته الشخصية، ولَمَّحْنَا من خلال ذلك إلى أن هذا النوع من العلاقة لا يمكنه إلّا أن يؤدي إلى

= بطبيعة الحال المقدرة الخاصة التي يمتلكها الإنسان للتفكير والتخيل والسيطرة على كل أفعاله. إن الصراع يؤثر، بهذا الشكل، في أفكارنا بحيث إننا لا نفكر موضوعيا بالفعل، بل في ضوء النموذج الحياتي وأسلوب العيش الذي نرسمه لأنفسنا.

(3) يرد تصور **الخوف** ضمن هذا السؤال، تبعا لمعطيات السياق الإجتماعي الذي يجري فيه هذا البحث، بمعنى إظهار الخجل وإخفاء التلقائية والعفوية في السلوك في حضور المدرس، علاوة على الاحتياط في إبداء الرأي وغياب الفكر النقدي، أي أن الأمر يتعلق بالإذعان التام الممزوج بالإحساس بالتوتر والميل إلى الإنسحاب من أي مشاركة..

ظهور العنف[4] واللامبالاة بالطفل القروي المتمدرس، فلا مجال للعجب إذا كان هذا الجدول يشير إلى أن 93% من الأطفال/التلاميذ (بمن فيهم 91,75% من الذكور و98% من الإناث) يعبّرون عن شعورهم بالخوف من وجود المدرس.

كيف نفسر إذن هذا الإلحاح على عامل الخوف ؟

بالفعل، وبغض النظر عن العوامل الملازمة للمدرسة، والمرتبطة بالأدوار التي يقوم بها المعنيون بالأمر في العلاقة التعليمية (المدرس/التلميذ)، أي الأدوار المرتبطة بطبيعة نموهم السيكولوجي المجدد ــ بغض النظر عن كل ذلك، فإن هذا الإجماع الكبير للتلاميذ ــ على عامل الخوف لا يتجلى إلا من خلال عملية المثاقفة التي يقوم بها الحضري تجاه القروي، ومن خلال سيطرة الحضري الوافد من المدينة على القروي. ويتعلق الأمر في الواقع بالإحساس بالدونية تجاه كل ما يرد من المدينة، وبالتالي بالخوف من الفشل في الصراع من أجل تحقيق هدف مرسوم. وفي الحقيقة فإن هذا هو واقع الحال، لا سيما إذا كان الدور المَنُوط بالمدرسة في الوسط القروي، يُبين أن فعالية النظام التعليمي هي أهم وأكبر من أن يكون وسيلة للترقي الإجتماعي والاقتصادي، كما يبين، في الدرجة الثانية، أن المدرسة هي مجرد «خزان» لثقافة مُحدَّدة، مثل «حسن التصرف» و«إجادة الحديث» و«حسن السلوك»، أي ثقافة تنبني على احْتِذَاء النموذج الحضري.

وهكذا وباستثناء الموقف المنفِّر من المدرس، فإن هذه الأبعاد التثقيفية المشار إليها أعلاه لا يمكنها إلا أن تثير إحساسا بالخوف من المدرس، كما تجدر الإشارة إلى أن

---

(4) إن هذا العنف والعدوانية حسب بعض الباحثين النفسانيين يترتبان أوتوماتيكيا وبصفة طبيعية عن المؤسسة المدرسية بصفتها مؤسسة تربوية. وهكذا، «فإن عدد العلاقات ذات الميول الليبدوية (libidineuses) التي تنمو داخل الأسرة تعوض داخل المدرسة بعلاقات مصعَّدة (من التصعيد sublimation) بالمدرسة. ومن المعروف أنه لا يسمح داخل المدرسة بأي اتصالات بدنية بين المدرسين والتلاميذ. وسواء أتعلق الأمر بهؤلاء أم بأولئك، فإن التخلي عن أي تقارب في نمط العلاقات والحياة لا يكتسي دوما مظهرا إراديا بل إنه يخفي وراءه فيما يبدو، على الأقل، الالتزام بالعمل من جهة المدرس، والالتزام بالانتماء إلى المدرسة من جهة التلميذ. إن المدرسة تفرض على المتعاملين معها من مدرسين وتلاميذ احترام نوع محدد من العلاقات ضمن ما يعرف بقانون المدرسة، أي النظام، وهذا يعني أن الوضعية في المدرسة تفرز عدوانية ضد كل الميول نحو التآلف عند التلاميذ والمدرسين». انظر أيضا :

R. Furstenau, «Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution», in **Partisans, Pédagogie, Education ou mise en condition ?**, F. Maspéro, Paris, 1976, pp. 54-76, pp. 56-57; **op. cit.**, p. 57.

علاقة الخوف بين المدرس والطفل/التلميذ تشبه[5]، في خطوطها العريضة، العلاقة التي يربطها الطفل بوالده وأخيه الأكبر، كما يتبين من الجدول الآتي :

الجدول رقم 49

طبيعة العلاقة بين الطفل/التلميذ والمعلم

اعتبار المدرس مثل :	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الأب	384	96,00	91	91,00	475	95,00
الأخ	14	3,50	8	8,00	22	4,40
غير ذلك	2	0,50	1	1,00	3	0,60
المجموع	400	%100	100	%100	500	%100

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984-1985.

ما دام الطفل الحمري المتمدرس يعيش داخل سياق اجتماعي يُكرِّس سيطرة الراشدين على الصغار، أي في مجتمع ذي غلبة باتريريكية، فإنه لا يُقيم ـ نظرا لتأثير العمليات المتواصلة لتكوين الهوية، وبفعل تأثير التحولات المرتبطة بها ـ أي حدود بين سلطة الأب وسلطة المدرس. وعنده أن هاتين السلطتين تَتَّصفان بصفة عامة بتهميش

(5) استنادا إلى التحليل النفسي، يجدر بنا أن نقول مع ب. فُورسنو(P. Furstenan) إن هذه العلاقات بين الآباء/الأطفال وبين المدرسين/الأطفال تختلف وتتشابه في الوقت نفسه. أما في مجال الاختلاف، «فإذا كانت العلاقة بين الآباء والأطفال علاقة ذات طبيعة شخصية، ومن ثم فهي فردية بالضرورة، فبالمقابل نجد العلاقة بين المدرس والتلميذ تعني محو الذاتية باعتبارها تقوم بمهمة ما، أي أن المدرس في علاقته مع الأطفال لا يتوجه إلى أشخاص عينيين ذوي أهداف وخصائص فردية، بقدر ما يتوجه إلى تلاميذ، يعني أنه يتعامل فقط مع المميزات التي اكتسبها الطفل من دوره كتلميذ، وهو الدور المكتسب والدافع إلى التعبير والمشاركة في الفصل. أما عن التشابه، فيقول الباحث : «مهما كان الأمر، فإن ما سبق لا يعكس إلا وجها من الأوجه الخاصة بالمدرس. وبالفعل، فإن دور المدرس لا يختلف عن دور الآباء لمجرد مظهره المؤسساتي في المدرسة، باعتبارها نظاما اجتماعيا، بل إن دوره يلتقي في عدة نقط مع دور الآباء. فالمدرسون، مثلهم مثل الآباء، أناس راشدون يقومون بأدوار تربوية مع الأطفال. وانطلاقا من وجهة النظر هذه، فإن المدرسة تقترب من الأسرة، لكنها تبتعد عن مؤسسات العمل ومختلف المنظمات التي تكتسب مسوغات وجودها من خلال الأهداف المسطرة لها».

حاجياته، وبالإقْصَاء اللامشروط لمتطلباته بصفته طفلا/تلميذا. وهكذا فإن 95% من الأطفال (96% ذكورا و91% إناثا) يُجمعون على أن المدرس هو الأب على مستوى العلاقات الإجتماعية داخل المدرسة أو خارجها. «وهذا صحيح، خصوصا وأن الروابط والعلاقات إنما تقوم تبعا لنموذج الطاعة التي يجب أن يُبديها الإبن والزوجة والصغار بصفة عامة»(6).

ماذا يجري، إذن، على مستوى سيرورة التنشئة، وفي الوقت نفسه على مستوى تكوين الهوية السيكوسوسيولوجية للطفل(7) ؟ بعبارة أخرى هل يعمل المدرس على إعداد الطفل/التلميذ ليتحمَّل حياة الراشدين في عالم مَرْصُود لعدة تحولات غير مُتوقّعة ؟ هذا ما يجب أن يكون، لكن على شرط أن يقوم المدرس، انطلاقا من تصوره، ومن مُمارسَتِهِ، للتربية الفكرية منها والأخلاقية، بإعطاء الطفل أكبر قدر من الحرية لِأن يَتَسَامى بنفسه، ولِأنّ يتجاوز العقبات، ولِأنّ يكونَ هو نفسه متحكما في حركاته وسكناته، وفي مستوى طموحه في دخول عالم الكبار الذي يَهْفو إليه، والمفروض أن يبلغَه حتما؛ غير أن هذا يتوقف قبل كل شيء على شخصية المدرس أكثر مما يتوقف على النظام التعليمي.

أما إذا انعدمت هذه الشروط، فإن سيرورة التنشئة لدى الطفل/التلميذ لن تكون، في هذه الحالة التي تشغل بال الجميع، إلا في شكل مشوه ومحرف ومرهِق.

ومع ذلك، يجدر بنا أن نشير إلى أن التشابه بين المدرس/التلميذ والآباء/الأطفال لا يعني، في تصور الطفل، أن الأب هو على قدم المساواة مع المدرس على المستوى القانوني والنظامي، ذلك بأنه، بالرغم من الإحترام الذي يحظى به الأب بتأثير من الوازع الديني المتجذِّر في الوسط القروي، فإن هذا الأب لا يُعتبر بحال من الأحوال نموذجا جديرا بالإحتذاء، علاوة على أنه يمثل نموذجا ثقافيا فَقَدَ الكثيرَ من قيمته مع الزمن، إلى درجة أنه أصبح لا يدعو حتى إلى تقدير الآباء أنفسهم كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

(6) A. Akesbi Msefer, «Situation névrotique des rapports pédagogiques», in Travaux du séminaire **La recherche en éducation au Maroc, méthodes et domaines**, Faculté des Sciences de l'Education, Rabat. 1982, p. 32.

(7) يشير أقصبي في هذا الإطار إلى أن النظام التعليمي بالمغرب يعلم، لكنه لا يربي، ثم يضيف : «أقصد أنه لا يتواصل مع التلاميذ كما يفتقر بالتالي إلى إمكانيات تفتح التلاميذ والمدرسين، فهو ـ والحالة هذه ـ يتميز بالقسوة وعدم الجاذبية».

وحتى إذا كان هذا التشابه بين الأب والمدرس ليس إلا تشابُها رمزيا، فإنه لا يخفى مع ذلك اتفاق الآباء (خصوصا الأب) مع المدرسين على مستوى معاملة الطفل/ التلميذ في الوسطين المتنافرين اللذيْن لا تربط بينهما أيةُ صلة (الأسرة والمدرسة).

وأخيرا، إذا كان هذا هو واقع العلاقات الإجتماعية بين المدرسين والأطفال/ التلاميذ تبعا لما أعربوا عنه من أجوبة، فماذا عن أنشطة اللعب داخل المؤسسة المدرسية ؟

IV.1.2. الطفل/التلميذ والمدرس : أنشطة اللعب

فيما يخص تقبل المدرس للعب والترفيه، نستخلص المعطيات التالية :

الجدول رقم 50

تقبل المدرس للعب الطفل/التلميذ

تقبُّل المدرس للعب الطفل	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
فقط في أثناء الإستراحة	347	86,75	71	71,00	418	83,60
عندما يكون المدرس خارج					286	57,20
الفصل	233	58,25	53	53,00	39	7,80
المدرس يمنعنا من ذلك......	22	5,50	17	17,00	17	3,40
آراء أخرى	8	2,00	9	9,00		

المرجع : بحث خاص أجريناه سنة 1984-1985.

يتبين من الجدول أعلاه أن المدرس بالنسبة للأطفال/التلاميذ «مَثيل» الأب، على المستوى الرمزي على الأقل. ولن تُعْوِزَنا الوسائل لأنْ نلاحظ، من خلال المعطيات الواردة في هذا الجدول، أن هذه الواقعةَ معبر عنها بصفة واسعة في أجوبة الأطفال/ التلاميذ في هذا الصدد. وهكذا نجد أن 83,6% من التلاميذ (89,75% ذكورا و71% من الإناث) يشيرون إلى أن المدرس لا يسمحُ باللعب والتسلية إلا في أوقات الإستراحة وليس في حضوره.

ثم إن 57,2% من جملة التلاميذ ذكروا أن اللعب يصبح ممكنا «عندما يغادر المدرس قاعة الدرس» في مقابل 7,8% ذكروا أن المدرس يمنعهم من ذلك.

يتعلق الأمر، في الحقيقة، بنوع من الخوف ـ بالمعنى الذي سبقت الإشارة إليه ـ البديهي لدى الأطفال/التلاميذ من المدرس، ومن جهة أخرى وبالنظر إلى مكونات الثقافة القائمة ذات الطابع الباتريركي المتركزة على الفصل بين الكبار والصغار على صعيد اتخاذ القرارات مثلا، والفصل بين الرجال والنساء، تلك الثقافة التي تُلزم الرجال باتخاذ كامل احتياطاتهم للاِحتماء من كل ما من شأنه أن يَمُس بكرامتهم وشرفهم، إلخ.

بالنظر إلى كل ذلك، فإن المدرس لا يتيح الفرصة لتلامذته لمشاركته في اللعب أو التسلية مهما كانت[8]، خصوصا وأن «حاجيات الطفل موضوعة بين يدي المدرس وتحت مُرَاقبته». وكأن المدرس، بصنيعه ذاك، يتخوف من أن يُنْتَقَصَ من قدره، أو أن تَتَدَنَّى صورته، في أعين التلاميذ من جهة، وفي أعين الآباء من جهة أخرى، إذ كيف يُعقل أن يتسامح تجاه هذه التصرفات إذا كان الآباء أنفسهم لا يقبلون بها ؟ فاللعب مع الأطفال في رأيهم مَضْيَعَة للوقت، والأحرى أن يُستغل ذلك الوقت في العمل، أو قبل كل شيء في المساعدة على إنجاز أشغال الأسرة.

ويبدو أننا ما زلنا بعيدين كل البُعْد عن قيام شعور لدى الوَسَطَين، الأسري والمدرسي، بتقدير حاجيات الطفولة في اللعب والترفيه، تلك الحاجيات التي يُعتبر إشباعُها ضروريا، لا سيما وأنه يوفر إمكانية تفتُّح الشخصية ونُموِّها العادي.

وفضلا عما سبق، فإن هذه الحقيقة المعقدة تستمر أيضا خارج المدرسة كما سيتبين من المعطيات الواردة في الجدول الآتي.

(8) مثلا، في أثناء حديث مع بعض المدرسين حول التعليم من خلال اللعب، وخصوصا حول المدارس التي تستعمل هذه المنهجية كمدارس فريني، مونتيسُوري (Freinet, Montessori)، استنتجنا أن المدرسين يعتبرون هذا النمط من المدارس غير متوافق مع الوسط الحمري وثقافته. ثم إن بعضهم صرحوا لنا بأننا عندما نصل إلى هذه المرحلة، فلن يبقى هناك مجال للتجسس وتبادل الاتهام وانعدام الثقة بين المدرسين والآباء.

الجدول رقم 51

العلاقة بين المدرس/الطفل ولعب الطفل/التلميذ خارج المدرسة

المدرس وتقبل لعب التلاميذ خارج المدرسة	الجنس					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
متابعة اللعب	3	0,57	5	5,00	8	1,60
التوقف عن اللع.......	321	80,25	65	65,00	386	77,20
محاولة الاختباء	70	17,50	21	21,00	91	18,20
أجوبة أخرى	2	1,50	9	9,00	15	3,00
المجموع	400	% 100	100	% 100	500	% 100

المرجع : بحث خاص أنجزناه سنة 1984-1985.

إن الأطفال/التلاميذ، نظرا لأنهم يَعتبرون أنفُسَهم أقلّ قيمة اجتماعياً وهم «صغار»، ونظرا لأنهم في حالة خوف مستمرة، فإنهم، حتى خارج المدرسة، لا يشعرون بالحرية في ممارسة أنشطتهم في اللعب، كما أنهم لا يفسح المجال لمبادراتهم في حضور المدرس، بل إنهم يتصنَّعون الِاحترام لشخص المدرس. وهكذا، فإن 1,6% فقط من الأطفال/التلاميذ (بمن فيهم 0,75% ذكورا و5% إناثا) يشيرون إلى متابعة لَعبهم حتى وإن أبْصروا المدرس قادما، وذلك في مقابل 77,2% منهم الذين يؤكدون «التوقف عن اللعب»، بينما 18,2% يقولون إنهم يحاولون «الِاختباء». وعلينا أن نثق بهذه الِاعترافات ما دام الأمر يجري في مجتمع مفتوح حيث «يتعارف الجميع فيما بينهم» في القرى والبوادي.

وعلى كل حال، إن المدرس باعتباره قد عُيّن في الوسط القروي «ظُلْماً»، فدوره هنا هو السهر على تطبيق قواعد النظام المدرسي، الذي يسهر المفتشون على متابعته بصرامة.

ويبقى أن نتساءل، إذن، عن علاقة المدرس بالطفل/التلميذ على مستوى الأنشطة المدرسية ؟

IV.1.3. الطفل/التلميذ والمدرس : المهام المدرسية

نستشهد في هذا الصدد ببعض ما دعا إليه أ. ليغال (A. Legall) في إطار بحوثه حول «الإخفاق المدرسي»، حيث دعا إلى «أن التوافق بين المدرسة وشخصيات الأطفال والصبيان يجب أن يتحقق من خلال اللقاء بين التلميذ والمدرس، بحيث يقطع كل طرف منهما نصف المسافة الفاصلة بينهما لاستقبال الطرف الثاني. أما المدرسة، فتقوم بمبادرة الجمع بينهما». ثم يضيف : «إن من شأن المدرسة الناجحة أن تُوفر سلطة بالغة الأهمية للتنشئة والتوحيد أو «الترويض» الشخصي فيما بين الأشخاص، بحيث تكون المدرسة هي الهدف المنشود والوسيلة المتَّخذة للتمرن على التوازن».

غير أن هذه الأفكار، التي يمكن اعتبارها دليلا ومبدأً للسلوك، لا يُمكنها أن تتحقق، في الواقع، إلا في وسط تُكوِّن فيه المدرسة والأسرة نظامين متباينين، لكنهما يتكاملان في تعاون وتناسب، بحيث يجد الطفل عند الِانتقال من إحداهما إلى الأخرى، فُرصا للإشعاع والتنامي والتفتح، وبالتالي لبلورة آفاقه الشخصية والِاجتماعية والثقافية.

لكن الحالة تختلف في وضعيتنا التثاقفية المحلية، حيث ما زلنا نُعايش صراعا ثقافيا بين «نَمَطَين» من العقليات تُعتَبَرُ إحداهما نقيضا للأخرى، بحيث تغدو مسألة «اللقاء الهادئ» بين المدرسة والطفل عموما، وبين المدرس والطفل/التلميذ خصوصا مثارا لطرح عدة مشاكل وخيمة في واقع الأمر، في مجمل المجالات، ولا سيما في مجال المهام والواجبات المدرسية.

وتتوقف المهام المدرسية، كما لا يحتاج الأمر إلى بيان، إلى سند الآباء ومساعدتهم الفعليين، كما تتوقّف على الدور المشترك والمتكامل الذي يُسهم فيه الآباء (الأسرة) والمدرسون (المدرسة). ومن هنا يحق لنا أن نتساءل إذن عن نوعية العلاقات التي يربطها المدرس بالطفل/التلميذ على هذا الصعيد ؟ هل يساعده ؟ وهل يأخذ في اعتباره طبيعة المحيط السوسيوثقافي الذي يعيش فيه هذا الطفل/ التلميذ؟ وبإيجاز، كيف يتعامل معه ؟

وإذا كنا قد أبرزنا سابقا (انظر الفصل الأول من القسم الأول) أن المدرس إنما يعتبر الأطفال/التلاميذ القرويين مجرد «مُعوَّقين» ثقافيا، وأن ظروف حياتهم بالتالي

لا تستجيب مطلقا لمتطلبات الدراسة والتعليم المنتمية إلى إطار مرجعي مختلف تماما، أي إلى ثقافة الوسط الحضري الْمَدِيني، بحيث يجد المدرس نفسه مدفوعا لأن يكون «قاسيا» في معاملته للطفل/التلميذ، إذا كنا قد أبرزنا ذلك ــ كما قلنا ــ فلكي نَنْتهي الآن إلى مُساءلة هذا التلميذ عن طبيعة المعاملة التي يخصه بها مدرسه، خصوصًا في مجال الواجبات المدرسية. وهكذا حصلنا على المعطيات التالية من خلال السؤال : «متى يعاقبك مدرسك ؟».

الجدول رقم 52

الطفل/التلميذ، المدرس والعقاب

متى يعاقبك مدرسك ؟	الجنس					
	ذكور		إناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
عند عدم استظهار الدروس وحفظها عن ظهر قلب	314	87,50	77	77,00	391	78,20
جواب خاطىء..........	171	42,75	61	61,00	91	18,20
اللعب	37	9,25	11	11,00	48	9,60
غير ذلك	8	2,00	2	2,00	10	2,00

المرجع : بحث أنجزناه سنة 1984–1985.

بالنظر إلى تعيين المدرس في وسط يعاني «خصاصة وفقرا» ثَقَافِيَّيْنِ، حيث يخضع القرويون إلى حالة من المثاقفة الشكلية، وحيث ما زال هؤلاء القرويين يعيشون في جو من الضغط، وتَحْت ثِقل مفهومٍ تربوي تقليدي، فإن هذا المدرس، ووعيا منه بهذه الظروف(9)، يُركز اهتمامَه فقط على تزويد تلامذته بالمَعَارِف المفروضة في المقرر المدرسي الرَّسمي، مع ما يُصاحب ذلك من معاملة خاصة يَسْتَتْبِعُهَا هذا النوع من التعليم(10).

---

(9) يجب ألا يغيب عنا هنا أن المدرس الذي يعيش حالة من الإحباط والشعور بالظلم الذي يعاني منه، خاصة من جراء تعيينه في الوسط القروي كما لا يفوتنا هنا إثارة خاصية الاحتقار السائد حاليا في العلاقة بين المدينة/البادية في بلد متخلف كالمغرب.

(10) ألا يعني هذا أن الوضعية التربوية تثير ــ انطلاقا من مصطلح التحليل النفسي ــ عند المدرس والطفل/التلميذ، بصفتهما شريكين في العملية التعليمية والتربوية، مقدارا من تجديد النشاط الغريزي ومن القلق =

وبالفعل، فإذا كان 87,2% من التلاميذ (87,5% ذكورا و77% إناثا) قد رَكّزُوا على أن المدرس لا يعاقبهم إلا في حالة عدم حفظ دروسهم، فمن المفروض أن نستخلص من ذلك نوعيةَ التعليم السائد في الوسط القروي الحمري، ونعني به ذلك النوع التعليمي الذي يعكس ـ بصفة عامة ـ علاقة المسيطر/المسيطَر عليه التي تميز نظام التراتُب المعمول به بشكل واسع إلى حد الساعة في المغرب.

فشعورا من المعلم بالغَبْن والحَيْف، وبالتالي بالحرمان من «ملذات» المدينة، فهو يركز اهتمامه في واجبه بتمرير المعارف المهيأة أصلا «المطبوخة»، وذلك في إطار خضوعه لمُضَايقات المفتشين في أثناء زياراتهم غير المنتظرة.

وفي الحقيقة، من أجل هذه الأسباب يعيش المدرس إلى حد ما في قطيعة مع القرويين عموما ومع الأطفال/التلاميذ خصوصا، وهو يؤكد بأن وجوده هنا في هذا العالم القروي ينحصر في «أداء مقرر مُحدَّد، وليس من أجل أي شيء آخر». ثم إن «أدوات» السيكولوجيا وعلم النفس التربوي هي مخصصة «للآخرين» «الغربيين»، لا سيما وأنه : «كيف يمكُنك أن تتفاهم مع أناس من عالم آخر، أو من كوكب غير كوكبنا ؟» (كما عبر عن ذلك أحد المدرسين)، وهو يعني، بكل بساطة، أن القرويين ليسوا على وعي بالمشاكل الراهنة، بحيث إنهم ما زالوا يعيشون بعقلية مُتَجَاوَزَة، أو، على الأقل، بعقلية تتعارض تماما مع عناصر الثقافة الحضرية.

أما الطفل القروي المتمدرس، وهو يعيش حالة من التَّوَارِي والكَبْت وعدم الإعتبار على المستوى الشخصي (المؤهلات والقدرات والمواقف والرغبات، إلخ)، فهو ملزم قبل الدخول إلى المدرسة بالتخلي عن شخصيته عند باب المدرسة، وذلك حتى يكون في مستوى متطلبات النَّمط التعليمي الذي هو مقبل عليه، وهو بالتالي موضوعه وهدفه.

حقا، يمكننا أن نتفق تماما مع إ. كلاپاريد (E. Claparede) الذي يقول : «إن الوجبات الثقافية التي تهيئها المدرسة لضيوفها الصغار تخضع للقوانين نفسها، مثلها في ذلك مثل الوجبات الأخرى. ولهذا يجب أن تُستهلك بشهية إذا أردناها أن تكون مفيدة لمستهلكيها»(11)، وبالفعل، فإن تلك المعارف والمعلومات التي يُراد ترسيخها في

= الدفين ؟ يبدو أن هذا شيء بديهي بالنظر إلى أن الوضعية البيداغوجية يمكنها أن تعمل على إثارة تطور عُصابي تحت ضغط عناصر عديدة.

(11) E. Claparède, **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**, Tome VI, Paris, Neuchâtel, 1951. p. 197.

أذهان التلاميذ دون أي شهية أو قابلية، لن يكون لها إلا تأثير ضار بِتفتُّح شخصية الأطفال/ التلاميذ.

وفوق هذا وذاك، تجدر بنا الإشارة إلى أن هذا التعليم هو ـ في رأي التلاميذ ـ يُمَارس ويجري مصحوبا بتصرفات عِقابية كما يتبين من خلال المعطيات الواردة في الجدول الآتي :

الجدول رقم 53

المدرس وأنواع العقاب المخصصة للطفل/التلميذ في الإبتدائي

أنــواع العقاب	الجـنــس					
	ذكــــــور		إنـــــــاث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الضرب	304	76,00	65		369	73,80
الطرد من الفصل	9	2,25	0		9	1,80
السّبّ	383	95,75	91		474	94,80
استدعاء الأسرة.........	37	9,25	12		49	9,80
غير ذلك	3	0,75	0		3	0,60

المرجع : بحث خاص أنجزناه سنة 1984ـ1985.

يعاني الأطفال/التلاميذ من التجربة البيداغوجية والعلاقات المتولدة عنها، وذلك باعتبارها اختبارا للقوة والضغط، إلى درجة أن 73,8% (76% ذكورا و65% إناثا) يشيرون إلى استعمال المدرس للعقاب البدني، ومن جهة أخرى ذكر 94,8% من التلاميذ أن المدرِّس يلجأ إلى السب والشتم بصفته وسيلة فعَّالة لمعاقبة التلاميذ، وهي وسيلة ذات عواقب قاسية وصعبة الإحتمال على المستوى النفسي والروحي. ثم إن المدرس، باعتباره حاميا للنظام المدرسي، يَخْنُق ميولات التلاميذ ونَادِرا ما يلجا إلى أسرة التلميذ قصد التعاون معها لمساعدة التلميذ على تجاوز مختلف المعوّقات التي تقف في وجهه باستمرار، وتعرقل بالتالي تطوره السيكوسوسيولوجي. وهكذا لا نجد إلا 9,8% من التلاميذ الذين أشاروا إلى استعانة المدرس بالأسرة[12] في معالجة السلوكات السيئة لدى الطفل.

(12) تنتمي هذه الأسر في الغالب إلى فئة موظفي القطاع العام وخصوصا منهم المدرسين.

ويبدو أن الأمر يتعلق، في الواقع، بحصول قطيعة بين المحيطين في هذا المجال، الشيء الذي من شأنه أن يزيد من تأكيد النتائج سالفة الذكر، والمرتبطة بهذه النقطة. ومع ذلك، يبقى علينا أن نتساءل عن تأثير هذا النوع من التعامل على سيرورة التنشئة، وفي الوقت نفسه، على تكوين الهوية السيكوسوسيولوجية للطفل/التلميذ؟

إجابة على هذا السؤال، يمكننا أن نضم رأينا إلى ما جاء به إ. كلاياريد، عندما قال : «يمكن أن نُحصل على بعض النجاحات المدرسية من خلال القهر والإلزام لبعض التلاميذ المطيعين تمام الطاعة، لكن علينا أن نتصور كيف سيصبح هؤلاء فيما بعد. سيصبحون ـ ولا شك ـ مُتْعَبين مُشْمَئِزين عاجزين عن آتخاذ أي مبادرة، بل وغير قادرين حتى على إبداء أي مقدار من الطاقة والحيوية، بحيث لن يسْتَطيع هؤلاء الأشقياء أن يكونوا رجالا لأنهم حُرموا من أن يكونوا أطفالا بالمرة»(13).

إذا كانت هذه ـ ويا للأسف! ـ هي العلاقة الحقيقية بين المدرس والطفل/التلميذ وعلى المستوى السيكوبيداغوجي، فكيف ستكون هذه العلاقة عند الأطفال/التلاميذ في التعليم الثانوي ؟ إذ تختلف الظروف والأجواء الشخصية والفيزيولوجية، كما تختلف بالتالي الظروف الثقافية عن ظروف تلامذة التعليم الإبتدائي ؟

يمكننا اسْتِشْفاف الملامح العامة لهذه المسألة من خلال أجوبة التلاميذ عن الأسئلة الخاصة التي وُجهت إليهم في هذا الشأن.

IV.2 ـ الطفل/التلميذ في التعليم الثانوي والوسط المدرسي

فيما يخص هذا المستوى التعليمي، الذي يتزامن مع مرحلة البلوغ ـ المراهقة، يُجمع السيكولوجيون والمختصون في هذا الميدان، على أن المراهق، في هذه المرحلة من النمو، يشهد آنْبِثَاق عدة مظاهر جديدة، منها مثلا امتداد الفضاء الفيزيولوجي والإجتماعي، أو كما يقول أ. فريمون (A. Fremond) : «إن فترة الطفولة، ما بين ست سنوات واثنتي عشرة سنة، تتيح للطفل إمكان اكتشاف قريته أو الحي الذي ينتمي إليه، كما تتيح له فرصة التوغُّل العفوي، عَبر أرجاء أوسع، وفي الوقت نفسه تتيح له نمو الروح الإجتماعية لديه (Sociabilité) إمكان ربط الأواصر مع جماعات أخرى

(13) E. Claparède, op. cit., p. 179.

خارج الأسرة على الخصوص، سواء أكان ذلك داخل الإطار المدرسي أم كان بخارجه، بحيث إن رؤيته للعالم تبدأ في التحرُّر من الاِنغلاق على الذات لتتفتح شيئا فشيئا، نحو الموضوعية في فضاء أوقليدي»[14]. إذن، فالمراهق يتعرض لعدة تحولات على مستوى الجسد وعلى مستوى العاطفة مع ظهور أزمة متعددة الأوجه، كما يشير إلى ذلك فريمون (Fremond) نفسه : «تتطور مرحلة البلوغ ـ المراهقة عبر توجُّه مزدوج يشمل الجسد والعاطفة معا، كما يشمل العالم المُكْتَشَف والعالم الذي لم يُكْتَشَف بعد. وتتجلى الأزمة في هذه الأثناء، إما في الاِنطواء على الذات، وإما في محاولة السفر خارج الذات، وإما فيهما معا. غير أن مسألة إثبات الذات تعيد خلق نَوْعٍ من التمركُز حول الذات في إطار منظومات ذات ميول اجتماعية أَكْثَرَ فَضَائِية، وهكذا يبدو العالم، من جديد، وكأنه آخذ في التعقيد، لكن سرعان ما يبدو في الأفق مشروع ولادة جديدة من خلال ترويض السلوكات الرَّعْنَاء»[15].

والجدير بالذكر، في هذا الصدد، أن الطفل الحمري في الاِبتدائي إذا كان يركز اهتمامه على المدرس، مع امتلاك رؤية غير واضحة عن محيطه المدرسي، فإن الطفل/المراهق في الثانوي، بالمقابل، يتخلص، تحت تأثير التحولات الجسدية الجارية من مثل هذا التركيز على المدرس، ليكتشف العالم الخارجي من حوله في الإعدادية أو الثانوية، بحيث لا يحكم على محيطه من خلال المدرس فقط وبكل بساطة، بل بارتكازه على معايير اجتماعية، مُقَارِنا في ذلك بين الوسط العائلي والوسط المدرسي وبين أوساط تنتمي إلى عوالم معيشية أخرى، هي الوسط الحضري.

وسنحاول، فيما يلي من فقرات، بسط العلاقة بين الطفل/المراهق والمدرسين خصوصا على المستوى الاِجتماعي والبيداغوجي، وإلقاء الضوء أخيراً على علاقته بالجو المدرسي والإدارة المدرسية، وذلك بهدف تِبْيان مختلف الروابط التي يعقدها الطفل/المراهق مع محيطه المدرسي على هذا المستوى من التنشئة.

IV.2.1. الطفل/المراهق والمدرس في التعليم الثانوي

يجد الطفل/المراهق في التعليم الثانوي، وقد بلغ هذه المرحلة من النمو السيكولوجي والاِجتماعي والفيزيولوجي، إلخ، يجد نفسَه في مفترق الطرق بين التبعية

(14) A. Fermond, **La région, espace vécu**, coll. «SUP», P.U.F., Paris, 1976, p. 21.
(15) **Ibidem**.

للعوامل التنشيئية للوسطين العائلي والمدرسي والإستقلالية عنها. والواقع أنه يثق في قرارة نفسه، في قدرته على فهم كل شيء من حوله، وفي قدرته على فعل كل شيء؛ المهم أنه أصبح من الناحية الفكرية قادرا على الإعتماد على نفسه، متجاوزا بذلك المرحلة السابقة (الطفولة) التي تتميز بروح الحماية المفرطة التي يضفيها عليه أبَوَاهُ(16).

غير أن الطفل/المراهق، باعتباره مرتبطا ماديا واقتصاديا بغيره، يعاني، بمرارة، من حالة الشعور بالدونية، ومن كونه مَكْتُوف اليدين ومقيدا إلزاميا بالروابط العائلية القوية، بحيث إن هذه الحالة المتشابكة وغير المحددة في الواقع تبقى دون صدىً، ودون آثار على صعيد تفاعله مع عوامل التنشئة في الوسطين العائلي والمدرسي.

وإذا كان الطفل/المراهق الحمري على وعي تام بمشاكل الوسط القروي حيث يعيش، وما دام ذا حساسية حادة نحو مظاهر الحرمان والكبت التي هي مفروضة عليه، فإنه بالتالي يعاني من جراء صعوبة العلاقات مع محيطه المدرسي (الإعدادي أو الثانوي)، ذلك المحيط الذي يجسد وضعا تعليميا يمثل فيه الأستاذ النواة التي تدور حولها الأنشطة التعليمية. وتتجلى هذه الصعوبة خصوصا على مستوى التعبير عن شخصية الطفل/التلميذ في جميع أبعادها، ذلك بأن «التربية الحقة بمفهومها الحديث تفرض العمل على اكتشاف الطفل وتحقيق حريته قبل كل شيء، لأن المسألة متعلقة أساسا بقضية الوجود ما دام الأهم هو أن نوجد قبل كل شيء»(17).

وهكذا يجب على الراشد ـ في المسألة التربوية التي تهمنا ـ «ألاّ يقف عائقا أمام الطفل من جهة، ومن جهة أخرى، ألاّ ينوب عنه ويقومَ مقامَه، في مختلف الأنشطة التي على الطفل أن يعيشها ويُجرّبها قبل وصوله إلى مرحلة النضج»(18). إذن ما الذي يمكن أن نستشفه في الواقع عن العلاقة بين الطفل/المراهق والمدرس ؟ الإجابة على هذا السؤال يمكن رصدها من خلال المعطيات المستخلصة من أجوبة التلاميذ على السؤال الآتي : «هل تشعر أن مدرسك (مدرسيك) يتفهم مشاكلك الشخصية؟».

---

(16) .J.A. Hafield, **L'enfant et l'adolescence**, P6P., Paris, 1975, p. 156

(17) M. Montessori, **L'enfant**, Ed. Gonthier, Paris, 1968, p. 82

(18) **.Ibidem**

الجدول رقم 54

العلاقة بين الطفل/المراهق والأستاذ (الأساتذة)

هل تشعر أن أساتذتك يتفهمون مشاكلك الخاصة ؟	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	موظفو القطاع العام		قطاع التجارة		الفلاحة ـ المهن الصغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الجميع	1	1,81	0	0,00	3	2,83	0	0,00	4	1,66
البعض منهم	21	38,18	14	31,11	34	32,07	9	26,47	78	32,50
لا أحد	33	60	31	68,88	69	65,09	25	73,52	158	65,33
المجموع	55	100	45	100	106	100	34	100	240	100

المرجع : بحث شخصي أنجزناه سنة 1984-1985.

يبدو، من خلال قراءة هذا الجدول، أن 65,83% من الأطفال/المراهقين يؤكدون أنهم لا يحظون بأي «تفهُّم» من مدرسيهم. ومع ذلك، فإن 32,5% من بينهم، بغض النظر عن الفئة السوسيومهنية. وبغض النظر عن الأصل وعن طبيعة جنسهم، يشيرون إلى أن «البعض من المدرسين» فقط «يتفهمون» ذلك نسبيا.

إن هذه المعطيات التي تُسْفِر عموما عن وجود قطيعة بين المدرسين والمتعلمين، تتوضح من خلال عدة أسباب : أولا باعتبار الطفل/المراهق يمثل مشروعا استثماريا على المستوى الإقتصادي[19] والعاطفي لدى الآباء، وباعتباره حاملا لمشروع عائلي هو «ملزم» بتحقيقه، فإنه ـ والحالة هذه ـ لا يُنظر إليه من خلال قدراته ومؤهلاته من لدن الآباء، بل يصبح مجرد «أداة» لتحقيق رغبة الكبار؛ وإذا لم يكن في مستوى تلك الرغبة والتطلعات، فمصيره هو أن يصبح عرضة للقلق والعدوانية.

«والطفل في خضم هذا الخنق لشخصيته، ونظرا لإحساسه بأن والديه يتابعانه، وبأنه يعجز عن أن يكون عند حسن ظنهم، فلن يبقى أمامه من سَبيل إلا أن يَرُدَّ بسلوكات مضطربة»[20]. ومن جُملة هذه الإضطرابات نذكر أن الطفل المراهق يُؤَوِّل أي موقف للمدرِّس منه على أنه نوع من الجور واللامبالاة.

بالنظر إلى الضغوط الناتجة عن الظروف الإجتماعية التي يتحملها الطفل/المراهق، وبالنظر إلى حدَّة إحساسه بمحيطه، وبالنظر إلى ضخامة المسؤولية الملقاة على

(19) A. Belarbi, «L'enfant comme investissement économique», in Travaux du séminaire L'enfant, l'éducation et le changement social, op. cit., pp. 65-69.

(20) G. Mauco, Psychanalyse et éducation, Montaigne, Paris, 1968, p. 134.

عاتقه ـ بالنظر إلى كل ذلك، فإنه في حاجة ـ داخل وسطه القروي على الخصوص ـ إلى قدر من الإهتمام الفعلي(21) من لدن مدرِّسيه : اهتمام من شأنه أن يساعده على نهج سبيل لبناء الهوية، ذلك لأن المدرس «يمثل نموذَج الراشد الذي يَنْزَعُ نحوه نُمُوُّ الطفل.. أي أن المدرس يمثل، من جهة، مَثَلًا أعلى صعب المنال، ويمثل من جهة أخرى نموذجاً يمكن الوصول إليه وتحقيقه عبر الكد والإجتهاد والعمل»(22).

إلا أن هذه الوضعية السيكولوجية لدى الطفل/المراهق تبين بجلاء حقيقة مواقف المدرس التي يغلب عليها طابع اللامبالاة، والإنعزال عن القرويين، بدافع من عدة أسباب سبق لنا أن أبرزناها (الفصل الأول من هذا القسم الأول).

وهكذا، فالمدرس الذي هو على وعي تام بضغوط الوسط القروي، وبصرامة المقررات والمناهج الدراسية، يبقى غير مُهَيَّإ لممارسة عمله التربوي، ولمساعدة الطفل/المراهق على التفتح والتطور، بل إن وجوده هنا محصور فقط في تبليغ مناهج محددة مسبقا بكامل مكوناتها، دون أي هامش للتصرف من جانبه بهدف ملاءَمة تلك المناهج ومطابقتها مع وقائع الوسط القروي(23).

وبالفعل، فما دام المدرس ليس إلا «حارسا للنظام المدرسي»، فإنه يكون «مضطرا، بحُكم هذا الوضع، إلى الإنكماش، ونصب الحواجز بينه وبين

(21) تتناقص هذه النتائج تماما مع نتائج بعض البحوث المشابهة أجريت في إنجلترا والولايات المتحدة طيلة نصف قرن. وقد بينت تلك البحوث أن التلاميذ يتوقعون من المدرسين أن يقوموا بدور ثقافي أدواتي (Instrumental)، بحيث «تَبَيَّن من خلال دراسات لتوقعات المراهقين من البيت ومن المدرسين في إنجلترا هذا التباين بين التوقعات (البيت ما زال المصدر الأساسي للإشباع التعبيري والانفعالي. وأما المدرسة والمدرسون، فالمفروض أن يلبوا الحاجيات الأدواتية وخصوصا منها الثقافية». ثم «نجد في دراسة حول توقعات المراهقين الكبار أجريت في أميركا ملاحظة مايكل (Michael) أن المنهج البيداغوجي لدى المدرس يعتبر في رأيهم من اختصاصه الأساسي. أما شخصيته وطريقته في تدريس المادة، فلا أهمية لهما. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج البحث الذي أجراه ألين (Allen) في المدارس الثانوية الإنجليزية للتعليم العصري».

(22) G. Mauco, **Psychanalyse et éducation**, op. cit., p. 197.

(23) يصرح جميل السالمي (J. Salmi) في هذا الصدد : «إن هذا النظام الإداري الموجه الذي يمكنه أن يفرض جزئيا وجود مدرسين غير مؤهلين جيدا، يعاني من نقص أساسي، وهو أنه لا يترك أي هامش للتصرف أمام المدرس الذي لا تعطاه الحرية لكي يستعجل إيقاع الدروس أو يخفف من سرعته في ضوء تدرج التلاميذ في استيعاب الدروس، بحيث إن هذه الصرامة قد تؤدي أحيانا إلى حدوث مَواقف غير معقولة.

الأطفال/المراهقين في محاولة منه لإظهار أهليته للصفة التي يتبوؤها باعتباره مربيا ذا سطوة بكل ما في الكلمة من معنى[24].

وهكذا، فهو غير مستعد تماما لأن يأخذ بعين الإعتبار تنوع المؤهلات والحوافز، ولا اختلاف إيقاعات الإستيعاب والفهم بين التلاميذ.

ولا يخفى ما يُحْدِثه هذا «الطّوْق الإداري من ضرر ـ بطبيعة الحال ـ في العلاقات بين المعلمين/المتعلمين، إذْ بدلا من حدوث تفاعل حقيقي بين مختلف الأشخاص الذين تضمهم قاعة الدرس، فليس هناك إلا مَدّ أحادي الإتجاه من التعليمات والأوامر السلطوية من قبل : «أعِد» و«للحفظ عن ظهر قلب»، وكأن هذه الأوامر هي الأنشطة التربوية الوحيدة المعمول بها»[25].

وعلى العموم، فإن الطفل القروي المتمدرس في الثانوي والذي يتخبَّط في وضعية من الإهمال الذي سلطه عليه المدرِّسون، ويَنْسَحِق تحت ثقل المسؤولية الملقاة على عاتقه لإنجاز المشروع العائلي، يتعرض غالبا للقلق والحيرة داخل نظام تعليمي مُؤَسَّسٍ على الخوف والبلبلة.

والآن، إذا كانت هذه هي طبيعة العلاقة التي يربطها المدرس مع الأطفال/التلاميذ، دون أخذ أصولهم السوسيومهنية بعين الإعتبار، فما هي، في الواقع، طبيعة هذه العلاقة على مستوى الأصول السوسيومهنية للتلاميذ ؟ ذلك ما تجيب عليه المعطيات المعروضة في الجدول الآتي.

(24) في توافق مع هذا الأسلوب التعليمي، فإن التوجه المعاصر الذي ينبني على «وجوب قيام علاقات شخصية طيبة» في التعليم، وعلى روابط التقارب الحميم مع الأطفال، يمكن في الحقيقة أن يكون له أثر سلبي، في رأي بعض الكتاب، على نجاح المدرس في مهمته التربوية. مثلا إن والير (Waller) في مؤلفه الكلاسيكي : «**سوسيولوجيا التعليم**» (1932) يقول : «على المدرس الناجح أن يجعل مسافة اجتماعية كافية بينه وبين تلامذته، كما عليه «أن يكون غير متفتح على المستوى الشخصي».

(25) **J. Salmi, Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc, op. cit., p. 102.**

الجدول رقم 55

العلاقات بين المعلمين/المتعلمين والأصول السوسيومهنية للتلميذ

هل تشعر أن بعض الأساتذة يميزون بين التلاميذ ؟	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	موظفو القطاع العام		قطاع التجارة		الفلاحة - المهن الصغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
نعم	13	23,63	23	51,11	89	83,96	25	73,52	150	62,50
أحيانا	14	25,45	9	20,00	9	8,49	6	17,64	35	15,83
لا	28	50,90	13	28,88	8	7,54	3	8,82	52	21,66
المجموع	55	100	45	100	106	100	34	100	240	100

المرجع : بحث خاص أنجزناه سنة 1984-1985.

تدل هذه النتائج على أن بعض التلاميذ ـ بغض النظر عن جنسهم ـ يعانون من إحساس حاد من وضعيتهم السوسيواقتصادية، وإذا كان 62,5% من الأطفال/التلاميذ يؤكدون هذا الإحساس بمواقف مدرِّسيهم التمييزية، فإننا نلمس أن هذه النسبة ترتفع لدى الأطفال/التلاميذ المنتمين إلى الفئات السوسيومهنية الدنيا (المهن الصغرى والفلاحة (83,96%) والمهن غير المصرح بها (51,11%)).

غير أن هذا لا يعني أن الأطفال/التلاميذ المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي لا يواجهون هذا المشكل، وإنما يعني فقط أنهم يعانونه بشكل منخفض نسبيا (23,63%).

كما تبين هذه المعطيات، بكل وضوح، كيف يعيش الأطفال/التلاميذ المنتمون إلى الأوساط المحرومة، تمدرسَهم. إن هؤلاء الأطفال الذين جُنِّدوا في سيرورة تحقيق طموحات الآباء وتطلعاتهم، يعيشون حالة من القلق والحصر لها عواقب وخيمة على سيرورة التنشئة الجارية، بحيث يعتبرون المدرسين، وأقرانهم من الفئات الميسورة نسبيا، من المحظوظين. وباعتبار أن هؤلاء الأطفال فقراء ومحرومون من متطلبات الحياة المناسبة، ومن الوسائل الضرورية لتحقيق ذلك، فإنهم لا يستطيعون القيام بواجباتهم المدرسية إلا بنوع من التردد والتخوف، وفي ظروف من القلق الزائد، إلى درجة أنهم يُؤَوِّلون كل تصرف من الآخرين على أنه موجّه ضدهم، وبالضبط ضد الجهود التي يبذلونها للنجاح في دراستهم، كما سبق أن لاحظنا في الجدول رقم 55.

وبما أن الطفل القروي الحمري يعتبر نفسه شخصية متكاملة، فإنه ينتظر من

المدرسين ومن المجتمع أن يعاملوه من هذا المنطلق. غير أن انعدام علاقات حميمة وفعلية مع مدرسيه جعله ــ كما سبقت الإشارة ــ يعاني همّاً قد يضر بنموه، ذلك بأن «العلاقات الطيبة بين المدرسين والتلاميذ التي من شأنها أن تؤثر بالإيجاب على التطور الفكري للتلاميذ، وتنمّي بالتالي قدراتهم المختلفة، يجب ألا تكون مجرد صدى مباشر للجو اللطيف الذي يعم القسم، بل يجب أن تصدر عن رحابة صدر المدرس المُفْعَمَة والمستمرة، تلك الرحابة التي تَشِعُّ من قدرة المدرس على امتلاك روح الدعابة والذكاء والمرونة الإجتماعية»[26].

وهكذا، فإن انعدام التلقائية ورحابة الصدر والروابط الطيِّبة بين الشريكين في علاقة المعلمين ــ المتعلمين، تفرضها ظروف العمل السيئة التي تؤثر سلبا على السيكولوجيا التي يستعملها المدرس (انظر الفصل الأول من هذا القسم الأول) وتحرمه بالتالي من ممارسة مهنته بمحبة ومتعة. ويكفي أن نتذكر هنا ما يعانيه هذا الأخير من انعدام السكن اللائق ومن التعسف الإداري في التعيين، ومن ريبة آباء التلاميذ، وأحيانا تدخلاتهم الخرقاء، علاوة على المضايقات والتعسفات ذات الطابع التربوي التي تصدر عن المفتشين، والتغييرات المفاجئة في المقررات، بحيث إن كل هذه السلبيات «تجعل من مهنة التدريس مهنة مُنفّرة باستمرار، مما يؤدي بالمدرسين إلى اتخاذ مواقف تفتقر إلى الإستقرار والهدوء والرَّوية، ويجعلهم على الدوام غير جاهزين للتكيُّف مع الطوارئ»[27].

إذن هل نَعْجَب، بعد هذا، إذا ما وجدنا في إعداديات منطقة أحمر وثانوياتها مدرسين يعاملون تلامذتهم بشكل غير لائق ويتصرفون معهم بالتالي دون أي إحساس بالمسؤولية ؟

(26) Y.E. Dogbe, **La crise de l'éducation**, Ed. Akpagnon, Paris, 1979, p. 96.

(27) **Op. cit.**, p. 98.

الجدول رقم 56

علاقة المعلمين ـ المتعلمين : الواجبات المدرسية والعقوبات

إذا لم تنجز واجباتك كيف يعاملك أساتذتك ؟	الوضعية السوسيومهنية								المجموع	
	موظفو القطاع العام		قطاع التجارة		الفلاحة ـ المهن الصغرى		غير مصرح بها			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
السبّ..................	3	5,45	7	15,55	18	16,98	4	11,76	32	13,33
الطرد من الفصل...	12	81,81	15	33,33	20	18,86	10	29,41	57	23,75
التنقيص من النقطة	17	30,90	22	48,88	66	62,26	20	58,82	125	52,08
استدعاء الأولياء ...	20	36,36	1	2,22	1	0,94	0	0,00	22	9,16
غير ذلك...........	3	5,45	0	0,00	1	0,94	0	0,00	4	
المجموع	55	100	45	100	106	100	34	100	240	100

المرجع : بحث شخصي أنجزناه سنة 1984-1985.

إن سوء المعاملة التي يتعرض لها الطفل/التلميذ في الثانوي تختلف عن مثيلتها لدى الطفل في الإبتدائي، وإذا كان هذا الأخير يتعرض لعقوبات بدنية كالضرب والسِّباب، فإن الأول يتلقى الإهانات الجارحة، كما يتبين من النتائج أعلاه. إذ نجد أن 52,00% من التلاميذ يتعرضون ـ في حالة إخْلالهم بالقوانين الجارية (عدم إنجاز الواجبات وعدم حفظ الدروس، إلخ) إلى عقوبات ذات طبيعة تأديبية تجريحية قد تُترجم أحيانا «بالنقصان من الدرجة».

والحق أن كل الفئات السوسيومهنية تنال حظها من تلك العقوبات بشكل مُوسع مع فارق بسيط عند التلاميذ المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي الذين أشاروا إلى عامل «استدعاء أولياء الأمر» (36,63%).

وهذا ما يؤكد إشارتنا سابقا إلى تعود أولياء الأمر من فئة الموظفين في القطاع العمومي على الإتصال نسبيا بالمدرس للإطلاع على سير تمدرس أبنائهم.

ومجمل القول، إن سوء المعاملة يأتي نتيجة طبيعية وموضوعية. هذا علاوة على أمور أخرى تتعلق بالنسق التعليمي الذي «يعتمد بالأساس على الذاكرة، وعلى نظام صارم يمثلان معا الخاصية الأساسية التي تتسم بها العملية البيداغوجية المتبعة بانتظام داخل النظام التعليمي العمومي. ذلك بأن المناهج التعليمية لا تعتمد إلا على

الذاكرة، بينما يبقى التلاميذ باستمرار معرضين للمراقبة الصارمة، وللتوبيخ والتأنيب في إطار المحافظة على جو مناسب لتمرير الأساتذة للخطاب المدرسي»[28].

وهنا يبرز عامل «النقص من النقطة» وسيلةً فعالة يلجأ إليها المدرس كلما أراد أن يعاقب التلاميذ.

وإن من شأن هذا النوع من العقاب الذي يجري في سياق اجتماعي مفتقر إلى الروابط الإنسانية الطيبة، أن يؤثر بعمق في نفسية الطفل/المراهق، خصوصا إذا علمنا أن النقطة ـ في رأي التلميذ القروي ـ هي الدعامة الأساسية التي يستند عليها في تحقيق المشروع العائلي المُلْقى على عاتقه.

إن «قيام الروابط الإنسانية الطيبة قد يوحي للتلميذ بالأمان والإستقرار. ومن هذا المنطلق، سيتقبَّل النقصان من النقطة لا على أنه رد فعل ظالم من المدرس، بل نتيجة طبيعية لتهاونه في العمل»[29].

وبالفعل، فإن الطفل/التلميذ في منطقة أحمر، الخاضع كلّيةً للنظام التعليمي الرَّادِع، يعيش في جو من الضغط والقلق يخنق استعداداته ويكبح قدراته المضمرة والظاهرة : «وهكذا تصبح العملية التعليمية مجرد مَلءٍ للأدمغة... وبدلا من أن يعمل المدرس على التواصل مع التلاميذ، نراه يلجأ إلى نشر المعلومات وبث البضاعة المعرفية التي على التلاميذ أن يتلقوها ويحفظوها عن ظهر قلب، ثم يعيدوها بحَذَافيرها متى طُلب منهم ذلك»[30]. الأمر الذي يتعلق بتشويه واضح وجلي لسيرورة التنشئة، وبالتالي لتكوين الهوية الإجتماعية.

IV.2.2. علاقة الطفل/المراهق في الإدارة المدرسية

باعتبار ما سبق، لا يمكن النظر إلى كل ذلك الإختناق والقلق وانعدام العلاقات الطيبة بين المعلم والمتعلم بصفتها مصيرا محتوما، بل إنها تُعتبر قبل كل شيء انعكاسا للجو العام المهَيْمن داخل المؤسسات المدرسية كما سنرى عبر المعطيات الواردة في الجدول الآتي.

(28) J. Salmi, **op. cit.**, p. 101.
(29) G. Maugo, **op. cit.**, p. 190.
(30) P. Freire, **Pédagogie des opprimés**, F. Maspéro, Paris, 1982, p. 51.

الجدول رقم 57

علاقة الطفل/المراهق مع إدارة الإعدادية والثانوية

معاملة الإدارة المدرسية	الجنس				المجموع	
	ذكور		إناث			
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
تتفهم مشاكلك	47	23,97	10	22,78	57	23,75
تتعامل معك شخصيا ..	33	16,83	8	18,18	41	17,08
تستدعي والدك	62	31,63	41	93,18	103	42,91
تميز بين التلاميذ	103	52,55	41	93,18	144	60,00
تحتقر التلاميذ	193	98,46	16	36,36	209	87,08
تتضامن مع الأستاذ ضد التلميذ	174	88,77	19	43,18	193	80,41
تستعمل الضرب	83	42,34,1	4	9,09	87	36,25
غير ذلك...............	22	1,22	8	18,80	30	12,50

المرجع : بحث خاص أنجزناه سنة 1984ـ1985.

من خلال قراءة هذا الجدول، يمكننا أن نقول في البداية إن تلامذة التعليم الثانوي يُقرّون بأن الإدارة في مؤسستهم لا «تتعامل معهم شخصيا» (17,08%). وحتى وإن فعلت ذلك «فَيتَعَالٍ» عن التلاميذ (87,08%)، ثم يأتي التحالف بين الإدارة والأستاذ على التلميذ (80,41%)، والتمييز بين التلاميذ (60,00%)، وأخيرا استعمال الضرب (36,25%). أما 23,75% الذين أقروا بأن الإدارة تتفهم مشاكلهم، فأغلبيتهم من المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي.

وتبين هذه النتائج ـ بوضوح ـ تلك العلاقات ذات الطابع الإداري، المهيمنة بالإعداديات والثانويات، التي لا يخفى ما تؤدي إليه من خنق لشخصية الطفل/ المراهق من حيث قدراته واستعداداته، وذلك بالرغم من أنه في طور التكوين. ولا يُعتقد أن أحدا ينكر هذا، خصوصا وأن «مهنة التربية تقتضي مزيدا من الود لفهم التلميذ، كما تقتضي مزيدا من التجرُّد حتى لا يتسم التعامل معه بالذاتية. وهذا يعني وجوب توفر القدرة على التماثل مع الطفل دون الِانجذاب نحوه عاطفيا»(31).

(31) G. Maugo, op. cit., p. 202.

وهكذا، فإذا تركنا جانبا قضية تحريم العنف والعقاب البدني، فإن الجو الإنضباطي القمعي القائم في المؤسسة هو ما يجب أن يأخذ منا حقه من الإهتمام(32).

والظاهر أن الأمر في هذا السياق المدرسي، ذي الطابع الإداري التسلسُلي الصارم، يتعلق بعدم قيام الأعضاء الذين يُسهمون فيه على جميع المستويات بالدور الأصلي، بحيث لا يخفى ما لهذا من آثار سلبية على سيرورة التنشئة الإجتماعية لدى الطفل/المراهق. فالطفل القروي المتمدرس الذي يخضع للإهانة والعقاب والإحتقار دون اعتبار أو تقدير، يعاني من جراء ذلك، ويقاسي مما يحيط به من جو ضاغط قلق أو كما يقول دُوغبو (Y. E. Dogbo) : «إن التهديد والعدوان يدفعان الأطفال إلى الهلع والخوف والكذب والإضطراب والإنقباض، لكنهم سرعان ما يتعودون الهدوء والأمن كلما سنحت لهم الفرصة للعيش في جو من الثقة والدفء العاطفي، بحيث إن مزايا هذه الحالة على صحة الفرد النفسية لا تخفى على أحد»(33).

وهكذا، فالطفل القروي المتمدرس المحروم من استعمال قدراته على التفكير وعلى معالجة المشاكل، لا يجد الجو السليم الذي يُيسر له النمو المناسب لشخصيته.

خاتمة

يبقى علينا في نهاية هذا المحور أن نشير إلى أن تمدرس الأطفال/التلاميذ، الذي يمر في جو من القلق والخوف، لا يوفر للطفل بتاتا إمكانية لتنمية قدراته واستعداداته بهدف بناء شخصية وهوية سيكوسوسيولوجية سوية نسبيا.

(32) طبعا، لابد من القول إن النظام المدرسي أو الجو العام في المدرسة لا يمثل، في الحقيقة، إلا مظهرا أو مرآة للعلاقات الإجتماعية القائمة في المجتمع الشمولي. وفي هذا الصدد، تقول عائشة بلعربي إن «مواقف الأساتذة والإدارة تُعبِّر عن مبادئ التمدرس الضاغطة القائمة في المجتمع الذي لا يحمل عن الطفل إلا صورة «تقليدية»، بحيث يتصور الطفلَ راشداً صغيراً يمكن أن نكيفه كما نريد. أما شخصيته، فلا تؤخذ بعين الاعتبار أبدا، الشيء الذي يجعل المدرسين أكثر ميلا إلى العدوانية مع الأطفال، بحيث لا يستطيعون فرض نوع من الانتظام إلا من خلال التخويف».

(33) E. Dogby, **Crise de l'éducation, op. cit.**, p. 105.

خلاصة عامة : سيرورة التنشئة الإجتماعية لدى الطفل القروي الحمري

في نهاية هذا القسم المخصص لتنشئة الطفل/التلميذ (في المستوى الإبتدائي أو الثانوي)، في الوسط القروي الحمري، يمكننا أن نتساءل عن أنماط التنشئة التي يمكن استنتاجها ؟

ويجدر بنا أن نشير بادئ ذي بدء إلى أن هذه التنشئة تجري في وضعية مثاقفة، وهي وضعية على درجة كبيرة من الوضوح، بحيث إنها تتميز «بالتوزع» بين نظامين للتنشئة غير متساويين، إذ أن أحدهما أقرب إلى الواقع، ويتصف بالدونية لأنه يرتبط بالمجال المحلي. أما الثاني، فهو أقرب إلى المثالية، وذو طابع أسطوري لأنه يرتبط بالمجال «البرّاني» وبالمتخيل، أي «بالحضري».

ويتمثل هذا النظام الأخير في المدرسة التي تقوم بتمجيده في أعين الأطفال، بحيث إن المدرسة، في هذه الحالة وباستعمالها لعدة أدوات كالكتب المدرسية، تُسهم في مثاقفة الأطفال/التلاميذ، لا سيما وأن «دينامية العلاقة بين الطفل والعالم في حد ذاتها تتعرض، في أي وضعية من وضعيات المثاقفة، إلى الإنفساخ عن أصلها أو للتشويه (...)». لماذا ؟ لأن هناك سياسة قائمة باستمرار عملت على تدني قيم الجماعات المسيطَر عليها، خصوصا إذا علمنا أن استبْطان القيم الثقافية المحمولة عبر هذه الأوساط، يؤدي إلى قيام «صورة للأنا» تعكس الصورة التي أسقطتها المجموعات المهيمِنة[34].

وإذا كانت التربية الحديثة (المنسوبة إلى المدرسة) تدعو إلى المعرفة النسبية والمسبقة لقواعد التعلم العصري وشروطه، وإذا كان الآباء (الأسرة) قد تمكنوا في الماضي من وضع طرق وأساليب لتعليم الذكور مبادئ الحرب والرعي والعمل في الحقول ... وتعليم الإناث أشغال البيت، فلا يسعنا إلا أن نقول مع باستيد (R. Bastide) : «إن بين التنشئة الماضية التي كانت الجماعات المسؤولة تساهم فيها بشكل جماعي، بما فيها جماعات الأقارب، والجيران القرويون، وبين التنشئة الحديثة،

(34) Lew-Faid, «Modèles culturels dominants et socialisation des enfants à l'Ile Maurice», in Chombart de Lauwe P.H., Transformations sociales et dynamiques culturelles, Paris, C.N.R.S., 1981, p. 168.

التي ما زالت لم تستطع بعد أن تكون ذات دلالة، بين هذه وتلك، يقوم فراغ يتجلى في غياب تربية منسقة ومنظمة»[35]

وبالفعل، فإن هناك فراغا، كما أن هناك غيابا لنظام متماسك نسبيا للتنشئة من شأنه أن يوفر آستيعابا «سهلا» للقيم الثقافية من الأطفال/التلاميذ.

وعلاوة على هذا، فإن هذا الفراغ قد ولد تنشئة متعارضة ومتناقضة، بحيث إن المعايير المنقولة من خلال المدرسة والأسرة، بصفتهما عاملين للتنشئة، تعتبر معايير مفتقرة إلى التكامل، كما أنها لا تنطلق من الإطار المرجعي نفسه.

وهكذا، فإذا كان كل وسط اجتماعي يضع لنفسه صورة خاصة للطفل، ويعامله بالتالي انطلاقا من تلك الصورة، وإذا كانت التنشئة تتم هي أيضا انطلاقا من الدور الإجتماعي الذي يعتقد الآباء، وعوامل التنشئة الإجتماعية، أنّ على الطفل أن يقوم به، فإننا يمكن أن نجزم بأن التنشئة التي يخضع لها الطفل تتميز بالوقائع التالية :

أولا، إن القرويين الذين يعتبرون المدرسة وسيلة للترقي الإجتماعي، وتعويض وضعيتهم السيكوسوسيولوجية المتدنية، لا يرون بالتالي في فلذات أكبادهم المتمدرسين إلا أدوات لتحقيق ذلك الأمل وتلك التطلعات. ومن هنا تجب الإشارة إلى أن مواقف الآباء هذه من المدرسة ومن الطفل/التلميذ، لا يمكن أن تبقى دون أثر سلبي، علاوة على أن تمدرس/تنشئة الطفل/التلميذ يتميزان بخاصية أساسية : ألا وهي اعتبار الطفل راشدا لم يكتمل نضجُه بعد، أي أنه طفل مجرد من الخصائص الملازمة «للطفولة»، تلك الخصائص التي يتم تجاهلها بطريقة مباشرة وتلقائية.

ثم إن المدرس (المعلم والأستاذ) الذي يتخبط، هو نفسه، في عدد من المشاكل والمشاغل ذات الصلة بالحيف الذي أُلحق به، من جراء تعيينه في الوسط القروي، وبالظروف السيئة المرتبطة بالحياة الإجتماعية والثقافية للمجتمع القروي، ذلك المدرس يعيش في قطيعة تامة مع القرويين (أولياء التلاميذ على سبيل المثال لا الحصر)، لا ينظر إلى الطفل/القروي المتمدرس إلا على أنه «معوق» ثقافيا، وغير جدير ـ والحالة هذه ـ بمتابعة المسار الدراسي بطريقة عادية. إن هذا الأمر، كما سبق أن أشرنا، على درجة لا تخفى من الخطورة، خصوصا وأنه لا يُعير اهتماما لنفسية الطفل القروي ما دام يُحْكَمُ عليه بعدم المقدرة على تجاوز التحديات.

(35) R. Bastide, **La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation, op. cit.**, p. 30.

إن هذا الطفل القروي المتمدرس، وهو يعايش مثل هذا السياق من التصورات والمواقف الصادرة عن عناصر التنشئة المتسمة بالاختلاف والتناقض (الآباء والمدرسون والإيديولوجيا المدرسية)، سرعان ما يجد نفسه ملزما بالخضوع لتنشئة متنافرة، إذا لم نقل ممزَّقة. والواقع أن هذه النتيجة العامة تنطبق بدرجة كبيرة على مستوى الأوساط السكنية (الفرضية الأولى). إذ نجد ــ باستثناء بعض المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي ــ أن تنشئة الطفل القروي الحمري تعاني من انعدام استمرارية سوسيوثقافية بين الأوساط المُنْشِئة (المدرسة/الأسرة)، أي من انعدام وجود نمط ثقافي «نَسقي» في التنشئة.

ومن هنا، فهذا الطفل لا يستطيع أن يعيش هذه التنشئة إلا بصفتها تجربة من التمزق والاستلاب، المهم أننا نواجه هنا سياقا سوسيوثقافيا «غير مترابط»، سياقاً لا يُعتبر أفراد العائلة فيه ــ من جهة ــ إلا متثاقفين شكليا، وحيث لا يمكن للنموذج الذي تحمله المدرسة، من جهة أخرى، أن يتم استنباطه دون أن يَنتُج عن ذلك صراع على مستوى الهوية؛ فهو صراع يمتد ليشمل غالبية القيم والأنماط الإجتماعية الواردة من الوسط الحضري.

هذا فيما يتعلق بالتنشئة حسب الفضاء الإجتماعي (المراكز القروية والمناطق الريفية النائية). أما تنشئة الطفل/التلميذ، انطلاقا من طبيعة إرضاء حاجياته الترفيهية، ودرجة ذلك الإرضاء (الفرضية الثانية)، فالمفروض أن نشير في هذا الصدد إلى أن الطفل القروي في الإبتدائي، باشتثناء بعض المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي، لا يجد داخل الأسرة إلا ممارسة اللعب البدني كإمكانية وحيدة. إنه لا يمتلك لعبا مُعينة ذات علاقة بمستوى نموه السيكوسوسيولوجي، أي أنه يعاني، في حقيقة الأمر، من مغبة ذلك، خصوصا بالنظر إلى حرمانه في هذا المجال من كل ما من شأنه أن يوفر له كامل التفتح لوظائفه واستعداداته الفكرية.

أما الطفل/المراهق في الثانوي، فإن التنشئة عنده قد اتخذت مظهرا جديدا مع بروز حاجيات فيزيولوجية أخرى (الجنس) وحاجات سيكوسوسيولوجية أخرى تدخل في إطار ما أسميناه بـ«أزمة المراهقة»، واعتبرناه بالتالي «مرحلة عابرة». غير أن هذه الحاجيات الجديدة التي تنشأ في محيط متثاقف سطحيا لا تجد أمامها، لدى

الطفل/المراهق الحمري، الظروف المواتية[36] للإشعاع، الأمر الذي يؤثر على سيرورة التنشئة ويطبعها بالتشوه العميق.

تبقى المؤسسة المدرسية والعلاقات الإجتماعية بين التلاميذ والمدرسين، ثم الأنشطة الترفيهية والأنشطة المدرسية. وفي هذا المجال، يمكن الإشارة إلى أن المدرسة، ما دامت مُغَلّفة بجو من القلق والخوف، لا توفر البتة جوا مناسبا يساعد على النمو المناسب لشخصية الطفل/التلميذ الحمري، بل توفر جوا يولد نوعا مَبْتورا واختزاليا من التنشئة الإجتماعية.

كما يجب التنبيه إلى أن التنشئة العائلية والمدرسية تختلف (الفرضية الثالثة) تبعا للجنس، خصوصا فيما يتعلق بمهامها الإدماجية والإشعاعية.

وهكذا، فإن الذكور ـ باعتبارهم «رجالا» ـ يخضعون لتنشئة تتمحور حول العالم الخارجي، بينما تجري تنشئة الفتاة «الأنثى» بتركيز على العالم الداخلي (البيت)، بحيث يظهر بجلاء هيمنة النظام الباتريركي في الوسط القروي الحمري.

وباستثناء المتغيرات العديدة المستعملة هنا (الجنس، ومقر الإقامة، والمستوى المدرسي، والوضعية السوسيومهنية للآباء)، ترى ماهو نوع التنشئة الذي نلمسه في الوسط القروي الحمري ؟

للإجابة على هذا السؤال العام، نؤكد أننا هنا بصدد سيرورة جديدة للتنشئة تتميز، عبر الجو التثاقفي الذي تجري فيه، بارتباكها وتردُّدها، بل وبتناقضها، مما يجعلها تعكس حالة الفراغ المترتبة عن عدم وجود نظام ـ نسقي ومناسب ـ للقيم، أي للتنشئة، نظام من شأنه أن يهيئ على العموم، استمرارية بين الأوساط المنشئة (الأسرة والمدرسة) في الوقت نفسه الذي يُيَسِّر فيه مسألة اندماج الجيل الجديد وتنشئته الإجتماعية.

وإذا كان هذا هو واقع سيرورة التنشئة لدى الطفل القروي المتمدرس في الوسط القروي الحمري، فكيف هو أمر هوية الطفل/التلميذ باعتبارها سيرورة ناتجة، إلى حد ما، عن التنشئة الإجتماعية ؟

(36) نشير، في هذا الصدد، إلى أن الأطفال/المراهقين (الذكور خصوصا) يؤكدون أنهم لا يلاقون عموما أي مشاكل مع الآباء إذا تم الأمر بسرية. غير أنهم يشتكون من قلة ذات اليد قصد التوجه إلى المدينة.

بعبارة أخرى، إذا كانت شخصية الطفل/التلميذ تطور هويتها من خلال مختلف الأوساط التنشيئية التي تنتمي إليها أو ترتبط بها، فماهي خصائص هذه الهوية، بالنظر إلى أنها تُكوِّن الصفة التي يمكن للشخصية أن تُضفيها على نفسها، كما تضفيها على الآخرين انطلاقا من مضمونها الفردي والاجتماعي ؟

إن الإجابة على هذا السؤال تُكَوِّن فحوى المعطيات المرتبطة بالفرضيتين (الرابعة والخامسة)، كما سنفصل القول في القسم الثاني الذي يحمل عنوان **التنشئة الاجتماعية : الهوية والقطيعة.**

القسم الثاني:

التنشئة الاجتماعية

الهوية والقطيعة

تقديم

يضطر الطفل القروي المتمدرس، الذي خضع ـ حسب ما رأيناه ـ لسيرورة تنشيئية (مدرسية وأسرية) غير متكاملة ومشوهة، داخل وضعية مثاقفة صعبة، يضطر إلى تكوين هوية سيكوسوسيولوجية خاصة، ما دام أن «أي شخصية تستطيعُ تطوير هويتِها من خلال مختلف الأوساط التي تنتمي إليها وتتخذها إطارا مرجعيا، أي انطلاقا من خصوصياتها باعتبارها شخصية فردية واجتماعية»(1).

وبالفعل، فبقدر ما يكون بناء مثل هذه الهوية ضروريا وأساسيا على المستوى النفسي والإجتماعي أيضا، فإنه يُوفر بعض التوازن النفسي الحيوي لنمو الشخصية الفردية والإجتماعية، ذلك التوازن الرامي إلى تحقيق نوع من الإلتحام مع الجماعات التي تنتمي إليها تلك الشخصية.

كما تجدر الإشارة، قبل التساؤل عن أنماط الهوية السيكوسوسيولوجية التي يمكن تكوينها، إلى أن تصور «الشخصية» تبعا للمقاربة السيكولوجية المتداولة بكثرة في التراكم الأدبي السيكولوجي، يختلف عن التصور الذي نستعمله في هذا البحث، ونعني بذلك الهوية السيكوسوسيولوجية. ونستشهد في هذا الصدد بما أورده نوتان (J. Nuttin) في هذا السياق : «إن الشخصية (...) بناء علمي أنجزه علماء النفس لتكوين فكرة ــ على مستوى النظرية العلمية ــ حول أسلوب الحياة وطريقة السلوك اللذين يُميزان الجهاز السيكوفيزيولوجي الذي نطلق عليه الشخصية الإنسانية»(2).

(1) G. Rocher, **L'action sociale**, Ed. H.M.H. Ltée, Paris, 1968, p. 163.

(2) J. Nuttin, **La structure de la personnalité**, P.U.F., Paris, 1975, p. 20.

فالشخصية في هذا التصور، وبالنظر إلى ارتباطها بهذا الشكل، بالجهاز السيكوفيزيولوجي للشخصية الإنسانية، تختلف عن تصور الهوية الذي يعبر عن تمفصُل السيكولوجي وترابطه مع السوسيولوجي.

ومن هنا يبقى أن نتساءل : ما الهوية السيكوسوسيولوجية التي ينمِّيها الطفلُ/المراهق المتمدرس في الوسط القروي الحمري ؟

بعبارة أخرى، ما التمثلات التي يكونها ذلك الطفل عن «هويته في الواقع»(3) (أي عن وضعيته الشخصية الخاصة داخل محيطه الإجتماعي الخاص) ؟ وما الهوية التي يهفو إليها تبعا لنمط التنشئة القائم في محيطه القروي ؟

هل يمكننا هنا أن نتحدث عن هوية سلبية تعكس الذات والجماعات الْمُنْتَسَب إليها، والجماعات القروية خصوصا، بقدر من المرارة وعدم الرضا، مما يُولِّد ردود فعل رافضة هادفة إلى تغيير ظروف الحياة القروية والإجتماعية المُزْرية ؟

أو هل نتحدث عن هوية سلبية رافضة للثقافة القروية بصفة جذرية، أو هوية سلبية محدودة في بعض قطاعات الحياة القروية دون أن تلمس نواة الثقافة القروية : (المعتقدات والسلوكات الجاهزة) ؟

بإيجاز هل يتعلق الأمر بهوية تقوم على ردود فعل توفيقية (حسب طبيعة الحالات المعاشة «التقليدي» في مقابل «العصري» و«القروي» في مقابل «الحضري»)، إلخ؟

إن الإجابة على هذه التساؤلات العامة مُتعددة التوجهات، ستوفر لنا بالفعل إمكانية إلقاء بعض الضوء على فرضيتنا التي صُغناها في هذا الصدد كما يلي :

- إن التنشئة الإجتماعية والأسرية تؤديان، من خلال اختلافاتهما على المستوى الثقافي، إلى تطور نظام للتمثلات «نظام سلبي» عند الطفل/التلميذ إزاء هويته السيكوسوسيولوجية، أي أن الطفل/التلميذ يجد نفسه في موقف طارِد ورافض لظروف الحياة بمحيطه القروي، في نفس الوقت الذي يطمح فيه إلى هوية «إيجابية» ذات ملامح شبيهة بظروف الحياة بالوسط الحضري.

(3) C. Camilleri, «Crise socio-culturelle et crise d'identité dans les sociétés du tiers-monde : l'exemple des sociétés maghrébines», in **Psychologie Française**, 1979, Tome 24, N° ³41, p. 259.

هذا، وانطلاقا من الخاصية المشوَّهة والمشوِّهة لسيرورة التنشئة الإجتماعية في الوسط القروي الحمري، ألا يمكننا أن نتحدث عن قطيعة بين الطفل/المراهق ومحيطه القروي الأصلي ؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب، فماهي طبيعة هذه القطيعة ؟ هل يتعلق الأمر بقطيعة فكرية جاءت نتيجة للمستوى الدراسي العالي ؟ أو بقطيعة جذرية وواقعية مع محيطه القروي ؟ بعبارة أخرى، ألا يمكننا الحديث هنا عما يدور في قرارة نفس الطفل/المراهق المُتَمَدْرِس من اهتمام بالمشاغل والمشاكل المرتبطة بالوسط القروي، مع الأمل في تغيير هذا الوسط، بل والمطالبة الفعلية بذلك التغيير ؟

إن البتّ في وجود تلك القطيعة مع الوسط القروي الحمري، وتحديد طبيعتها لدى الطفل/المراهق الحمري، يعني في الواقع تأكيد فرضيتنا التالية أو نفيها :

– تؤدي التنشئة المدرسية لدى الطفل، في ضوء المستوى الدراسي العالي، إلى تعميق القطيعة بينه وبين فضائه القروي عموما، وفضائه الأسري خصوصا. أي أن الطفل/التلميذ يتبنى، من خلال العوامل التنشيئية للمدرسة، موقفا عدائيا وآزدرائيا من الفضاء القروي بصفة عامة والفضاء الأسري بصفة خاصة.

وهذا هو محور الفصل الثاني من هذا القسم.

وأخيرا، وبالنظر إلى أن «كل مجتمع يضع صورة للطفل، ويعامله بالتالي انطلاقا من تلك الصورة»[4]، واعتبارا إلى أن «ليس مضمون الشخصية وحده هو الذي يختلف عندما يجتاز الحدود الثقافية، [بل] شكله أيضا»[5]، ماذا يمكننا أن نستخلصه على المستوى النظري من النتائج المعروضة إلى الآن، تلك النتائج المتعلقة بسيرورة التنشئة وبسيرورة بناء الهوية لدى الطفل القروي المتمدرس في الوسط القروي الحمري بالمقارنة مع الطفل المغربي عموما ؟

ومن ثمَّ ما أبعاد التطور والتحول الإجتماعي التي يمكننا رصدها من خلال سيرورة التنشئة وسيرورة تكوين الهوية لدى الطفل القروي المتمدرس ؟

إن الإجابة على هذين السؤالين النظريين ستكوّن على التوالي مضمون الفصلين الثالث والرابع من هذا القسم.

(4) H. Mendras, **Eléments de sociologie**, A. Colin, Paris, 1975, p. 31.

(5) J. Stoetzel, «La psychologie sociale», **op. cit.**, p. 175, In. **Revista de Occidente**, Enero 1986, N° 56, pp. 76-90.

الفصل الأول
الهوية السلبية(6) والهوية المكتسبة

تقديم

باندراج تصور الهوية السيكوسوسيولوجية ضمن سياق يهدف إلى تعميق وإغناء العلاقة التفاعُلية بين الفرد والمجتمع، وبين الجانب السيكولوجي والجانب السوسيولوجي، دون الإكتفاء بالجانب السيكولوجي أو السوسيولوجي وحده(7)، فإن هذا التصور ما زال يفتقر إلى مقاربة كافية نسبيا «من شأنها أن تؤدي إلى بلورة تركيب يجمع بين المعارف السيكولوجية والسوسيولوجية للشخصية داخل سياقها الإجتماعي»(8).

وبعبارة أخرى، فإن استعمال مفهوم **الهوية** في مجال هذا البحث يعني التأكيد على أنماط التنظيم التي يستعملها الطفل/المراهق المتمدرس في التمثلات التي يكوّنها عن نفسه ـ تمثل الذات ـ وفي التمثلات التي يكوّنها عن الجماعات التي ينتمي إليها، بحيث إن الهوية في هذا المعنى لا يمكن أن يتم تصورها إلا من خلال ذلك

(6) أما إيركسون (Erikson) الذي تعامل مع موضوع الهوية من منظور التحليل النفسي معتبرا إياه عنصرا مركزيا في عصرنا لا يقل أهمية عن عنصر الجنس لدى فرويد، فهو يقابل، في كتابه كلّه، بين تصوري «الهوية الإيجابية» و«الهوية السلبية» التي تتجلى في سياق تفكك الأنا في حالات الإنحراف أو الإنهيار، أو أي أزمة سلبية، وعلاوة على هذين الطرحين اللذين يدلان على حقيقة واحدة، يضيف إيركسون طرحا ثالثا يسميه ارتباك الهوية أو ما يعرف أحيانا بـ«انهيار الهوية». أما نحن، فنرى أن مفهوم «الهوية السلبية» الوارد في هذا البحث لا يعكس بتاتا واقعا مرضيا أو متعلقا بالإنحراف لدى الأطفال/المراهقين القرويين، بقدر ما يعني موقفا غير إيجابي، موقفا يعبر عن قلق على ظروف الحياة في الوسط القروي وعدم تقبلها مع التطلع طبعا إلى تحسن تلك الظروف.

(7) إن هذا الصراع كان موضوع نقاش كما أثاره أ. بيريس أكَوت (A. Peres Agote) في مقال مهم تحت عنوان «الهوية الجماعية».

(8) M. Zavalloni, L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, op. cit., p. 246.

النُّزوع نحو الإنتماء إلى جماعة ما، أو إلى جماعات متعددة[9]. ذلك بأن عملية الإنضمام إلى أفراد آخرين لابد من أن تتأسس عبر القدرة على عقد مقارنة اجتماعية، كما بيَّن ذلك الباحثون التجريبيون أمثال شاتر (S. Schater) وغيره في هذا المجال.

وبالفعل، وبالنظر إلى هذا القصور المنهجي والإعتبارات النظرية المتعلقة بالدراسات حول الهوية السيكوسوسيولوجية، فإن النتائج التي سنعرض لها فيما يلي لن تخرج عن هذه القاعدة، ولن تكون بالتالي استثناء لها.

I.1. النتائج

نظرا للأسباب التي شرحناها سابقا، فإننا بعد أن طبَّقْنا تقنية جرد الهوية الإجتماعية لزفالوني، إضافة إلى تعاملنا، في الوقت نفسه، مع الهوية بشكل ملموس وإجرائي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، انطلاقا من كونها «بنية معرفية مرتبطة بالفكر التمثلي» (Représentationnelle)[10] للأطفال/المراهقين المتمدرسين، فقدْ اِنْتَقَيْنَا بناء على ذلك عدَّة معطيات، ذات أهمية واعتبارات أساسية أخْضَعْناها لعملية تحليل المحتوى تبعا للطرق التي شرحناها من قبل، بحيث توصلنا إلى إبراز النتائج التالية :

1 ـ كيفما كان نوع المصطلح التمييزي «نحن» أو «هم»، فإن جماعات الإنتماء تتحدَّدُ غالبا عبر التمثلات والمواقف الذاتية (المنطبقة على الذات) (Emographique).

2 ـ نلاحظ أن المواقف الذاتية تنبع من رد فعل فردي خاص (idiosyncrasique)، بحيث إنها تعكس بطريقة متجانسة صور الذات والقيم والمصالح الفردية.

3 ـ نلاحظ أن تِرداد (fréquence) التمثُّلات والمواقف الذاتية يختلف تبعا لجماعة الإنتماء القائمة. وهكذا، فمجموعات «القرويين» و«التلاميذ» و«الجنس» وخصوصا المجموعة الفرعية الخاصة بـ«ـالإناث» تَرِدُ كلها بطريقة واحدة، أي من خلال المواقف الذاتية.

(9) Cf., entre autres, Pena Marinc, «La identidad en la frontera on los otros», in. **Revista de Occidente**, Enero 1986, N° 56, pp. 53-57 ; J. Ph. Leyens, **Psychologie sociale**, P. Mardaga, Bruxelles, 1979, 196 pages.

(10) M. Zavalloni, **L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science**, op. cit.

4 ـ نسجل أن الأطفال المراهقين لا يحتفظون، في أثناء وضعهم لمجموعات الإنتماء، تبعا للمصطلحين التمييزيين، «نحن» و«هم»، دائما، إلا بمرجعية واحدة توحي بوجود قاسم مشترك وموضوعي يشمل الذات والمجموعة. ويتعلق الأمر في الواقع بنوع من الإستقطاب يزيد من تقوية الفروق بين المجموعات.

5 ـ إن البيانات الوضعية المنبثقة من الذات (Emographiques)، والمتعلقة بالمجموعات، تخضع غالبا لعملية تقويم (évaluation) ذات توجه سلبي.

6 ـ تبين النتائج أن الأطفال/المراهقين المتمدرسين يُدْلون بسهولة ببيانات وضعية ذات ميول سلبية نحو مجموعتهم الإنتمائية (groupe d'appartenance) عندما يستعملون المصطلحين التمييزيّين، «نحن» و«هم».

7 ـ إن البيانات الوضعية المنبثقة من الذات ذات الميل السلبي، والتي تدور حول مجموعات الإنتماء تبعا لـ«نحن» و«هم»، يُعبَّر عنها بروح انتقادية (إصلاحية) تنطوي على الرغبة في إحداث إصلاح أو تغيير جذري لبعض القطاعات من الحياة، خصوصا المادية منها، أي ما نطلق عليه اصطلاحا هوية الواقع[11].

8 ـ تعكس البيانات الوصفية، المنبثقة من الذات والمتميزة بموقفها السلبي من مجموعات الإنتماء، هويةً ذاتية سلبية أو رفضا للذات في نفسها، ما دامت تتخذ من الذات مُنطلَقا فعليا، وما دام الأطفال/المراهقون يحكمون سلبيا على الخصائص الذاتية التي تتصف بها المجموعات.

9 ـ عموما، إن تأثير نحن/هم لم يَجْرِ حُدُوثُه لدى الأطفال/المراهقين، الشيء الذي سيؤدي بنا إلى استنتاج وجود علاقة تضمينية مهمة، موجهة داخل مجموعات الإنتماء. ويتعلق الأمر في الواقع بهوية مستقطَبة (Polarisée) يعبر عنها الأطفال/المراهقون من خلال عدة بيانات وصفية، وعبر روابط ذات مفاهيم انتقادية رافضة.

I.2. مدلول النتائج

بالرغم من أن الطفل/المراهق مَرْصُود لتنشئة خاصة تَرْتكز مظاهرُها الكبرى على الإحباط والتعسف والإختناق، كما تبين من خلال النتائج التي استعرضناها في

(11) C. Chamilleric, Crise socio-culturelle et crise d'identité dans les sociétés du tiers-monde : l'exemple des sociétés maghrébines, op. cit., p. 259.

الفصول السابقة، فإنه يبقى، مع ذلك، مُتَعلقاً بوسطه القروي ومتورِّطا فيه ومُرْتَهِناً به، بحيث يتَّخذ موقفا ضد التخلف الذي يخيم على العالم القروي، آملا في الوقت نفسه، في تحسين هذه الظروف الحياتية القاسية، بل ومطالباً به.

والظاهر أن في الأمر قطيعة مع هذه الوضعية على المستوى الفكري، أي على مستوى الأنا الناقد الواعي المنطقي. وهذا ما تؤكده، على نطاق واسع، النتائج المُسْتَخْلَصَة من أجوبة التلاميذ/المراهقين على مختلف الأسئلة المثيرة التي يضمها الجرد الخاص بالهوية السيكوسوسيولوجية، خصوصا إذا علمنا أن أولئك الأطفال قد اكتسبوا، عبر مختلف العوامل المرتبطة بسيرورة تنشئتهم، هوية ذات طابع سلبي تعبر عن نفسها عادة من خلال مواقف الرفض والإِنتقاد.

إن أولئك الأطفال، والحالة هذه، على وعي تام بمسؤولياتهم داخل محيطهم القروي الأصلي، وبانشغالهم بظروف الحياة السائدة في ذلك المحيط، إلى درجة أن الأوصاف التي يطلقونها على المجموعات التي ينتمون إليها هي غالبا أوصاف ونعوت نابعة عن الذات ومُنْطَلِقة منها.

ومع ذلك، يجدر بنا أن نشير إلى أن الإحساس بدرجة الإِنتماء إلى المجموعة يختلف تبعا لردود الفعل الْفَوْرية والعفوية التي تُسْتَعمل في تجريد تلك المجموعات، كما تختلف تبعا لمستوى ذلك التجريد انطلاقا من المعيش اليومي للمعنيين بالأمر.

وبالفعل، وفيما يخص مجموعة المحدِّدات المثيرة (Stimuli): «قروي» و«تلميذ» و«جنس فتيات»، فإن درجة الإِهتمام تطرح نفسها بشكل كبير من خلال استعمال تعابير نابعة من الذات، كما تتصف بالسلبية نحو مجموعات الحضريين (وأحيانا نحو المجتمعات الغربية) والراشدين ثم الذكور، على التوالي.

وهكذا، ففيما يخص الأطفال/المراهقين، تُعتبر مجموعات القرويين، التي ينتمون إليها، متخلفة على الصعيد التقني والإِقتصادي والسوسيوثقافي، إلخ، وذلك بالمقارنة مع سكان المدن الذين يعتبرون نموذجاً جديراً بالإِحتذاء في نظرهم.

وفيما يخص محدِّد «تلاميذ» الذي يعكس وضعيتهم الحالية، فالتلاميذ ينظرون إليه وكأنه «غير موجود» بالمقارنة مع الراشدين (آباء ومدرسين على الخصوص)، لا سيما وأن هؤلاء الراشدين يجهلون أن للتلميذ حاجيات وتطلعات يسعى إلى

تحقيقها، الشيء الذي يدفعنا إلى الحكم على أن التلميذ هَدفٌ لمواقف جائرة وغير مبالية يقفها الآباء والمسؤولون في المدرسة (إعدادية أو ثانوية) في مجتمع يطغى فيه النظام الباتريركي.

وأخيرا، ففيما يخص مجموعة الِانتماء «جنس»، خصوصا المجموعة الفرعية الخاصة بالإناث، فقد تبين لنا أن هؤلاء الإناث يتموضعن في موقع سلبي بالمقارنة مع المجموعة الفرعية الخاصة «بالذكور»، الشيء الذي يُحيلنا مرة أخرى على الوضعية الدُّنيا المخصصة للمرأة في الوسط القروي، وهي الوضعية التي تقوم الإيديولوجيا التعليمية بدعْمها وتقويتها.

تلك كانت النتائج المستخلصة من أجوبة الأطفال/المراهقين المتمدرسين في الوسط القروي الحمري في ضوء المحدّدات المثيرة (Stimuli) التي وردت ضمن الجرد المُعْتَمَد الخاص بالهوية السيكوسوسيولوجية. وعلينا أن نحاول، فيما يلي، تحديد مدلولاتها على المستوى السيكوسوسيولوجي والسوسيوثقافي.

*** على المستوى السيكوسوسيولوجي**

إن الطفل القروي المتمدرس المحروم من «طفولته» والذي يعاني من الإحباط والِاختناق تحت ثقل السلطة المُفْرِطة المخوَّلة للآباء، يعتبره هؤلاء ـ كما سبق لنا أن أبرزنا ذلك ـ راشداً صغيراً، مرصوداً، نظراً لسنِّه، لأن يتحمل مسؤولية الاستجابة للمتطلبات الحالية للآباء، أي أن يعمل على تحسين مستوى حياتهم، وأن يصارع بالتالي يَأْسَهم في معركة قاسية محاوِلًا الرفعَ من مستوى وضعيتهم الِاجتماعية المُتدنِّية، إلخ.

ويتعلق الأمر، من وجهة نظر سيكوسوسيولوجية، بعدم تقدير الآباء لأطفالهم وعدم تفهّمهم لهم. وهو سوء تقدير يؤدي باستمرار إلى بروز آثار وخيمة على نفسيات الأطفال، خصوصا إذا وضعنا في اعتبارنا مدى الصعوبة التي تتميز بها نفسية الطفل وما يرتبط بها من مختلف العوامل الخفية (الإواليات الدفاعية على الخصوص) التي يلجأ إليها هذا الطفل بهدف فهم الواقع وإعطائه مدلولا ينطلق من دوافع الآباء المفروض فيهم أن يكونوا، من وجهة نظره، أساسا لهوية عادية.

إن سوء التقدير وعدم التفهم هذا لا يمكنه إلا أن يؤدي إلى تنمية ضمير مُفرط أخلاقيا وإلى بُروز أنا أعلى يتَّسم بالقسوة ويحكم على الأطفال ويُرَكِّب

شخصياتهم من خلال توجه نحو الشعور الذاتي بالمهانة والذنب، الشيء الذي يحرمهم من كل متع الحياة العادية نسبيا. هذا، علاوة على أننا «نعايش هنا (...) توتُّرا (Virilisation)[12] انفعاليا ناضجا قبل الأوان، يقوم فيه الطفل الذكر بدور الراشد بحيث سرعان ما يصبح راشدا قبل الأوان، أي قبل السن الفيزيولوجي العادي، بينما نجد لدى الإناث ميلا معكوسا يتولد نتيجة لتأثير الإحساس بدونية جنسهن»[13].

ومجمل القول، إنّ الطفل/المراهق المتمدرس يعيش وضعية غامضة ومُشوَّهة، كما تتميز تنشئته في الوسطين المنشِئين (الأسرة والمدرسة) بخاصيتها العاديةأساساً، وبذلك يجد نفسه مدفوعا إلى بناء هوية سلبية لا ترى في الوسط المحيط بها إلا التخلف على الأصعدة التقنية والمادية والإجتماعية. ومن ثمّ فالإنتماء إلى الوسط القروي لا يعني إلا حتمية المُعاناة من البؤس والفقر ماديا واجتماعيا وثقافيا.

وبتعْبير آخر، إن سيكوسوسيولوجيا الطفل القروي المتمدرس تصبح، بحكم الواقع الموضوعي، مُختَزَلة بطريقة عميقة وحادة، ولكنها واعية بظروف الأسرة الخاضعة للمُثاقفة الشكلية، بحيث إن الطفل يجد نفسه، منذ البداية، مأسوراً ومُكَبَّلا داخل شبكة التطلعات العائلية.

وبالرغم من ذلك، فالطفل القروي المتمدرس، الذي يتعلق بمحيطه القروي ويتشبث به ـ كما سنرى في الفصل التالي ـ قد تجشَّم، بدرجة كبيرة، أثَرَ التنشئة المدرسية، مما أدَّى به إلى السقوط في قطيعة نفسية عميقة عن المعيش اليومي بمحيطه القروي. ومع ذلك، فهو يأمل في الإصلاح ويدعو إلى تحسين ظروف الحياة بمحيطه مع عدم تخليه عن الإحترام المألوف للآباء وأعضاء الأسرة عموما. غير أن هذا الإصلاح المؤمّل يجب ألاّ ينحصر في الجانب التقني الصرف، بل عليه أن يمتد كذلك ليشمل تلك الجوانب المادية والروحية (التهذيب) نفسها.

ومن جهة أخرى، فإن هذا الإرتباط/القطيعة الذي عبَّر عنه المستجوبون يتجلى

(12) يضيف «ادام (Adam) أن هذا التحوّل السابق لاوانه على مستوى النضج الجنسي المبكر «هو النضج النفسي المتسرع الذي يحدد الاستعدادات الفكرية والمهنية ويبلورها ويؤدي في الأخير إلى حصر التفتح الكامل لدى الفرد».

(13) Ibidem.

أيضا لدى المتمدرسين القدامى الذين لجأوا إلى الهجرة القروية أو توجهوا نحو البلدان الأجنبية، بعد أن فشلوا في تمدرسهم[14].

وبالفعل، فهؤلاء المهاجرون والنازحون المرتبطون بأوساطهم يبذلون كثيرا من الجهد في سبيل تحسين الوضعية الإجتماعية لأسرهم التي خلفوها وراءهم في الوسط القروي. غير أنّ عَجْزهُم عن إنجاز استثمارات منتجة، يجعلهُم يمارسون استثمارات من نوع سيكوسُوسيولوجي. فعلاوة على مصاريف التغذية، نجد هؤلاء المهاجرين يلجأون إلى ممارسات أخرى، من قبيل بناء المنزل واقتناء السيارة وفتح محل صغير للتجارة[15]. وفي هذا الصدد، يقول م. علوي «إن «السباق نحو النفوذ وحب الظهور والشهرة والرغبة في إثبات الذات تأخذ حِصصا متفاوتة من مداخيل بعض النازحين»[16].

إن هذا الأمر لعلى قدر لا يخفى من الأهمية كما أنه ذو دلالة، بحيث «إن الفتيان من المهاجرين المغاربة (أقل من 25 سنة) والذين التحقوا في السنوات الأخيرة بفرنسا (ما بين 50% و75% منهم)، هم عناصر حَوَّلهم النظامُ المدرسي المغربي إلى كادحين. كما أن هؤلاء النازحين المتعلمين ينتسبون إلى أصول قروية في أغلبيتهم الكبرى، نظرا للأسلوب الإنتقائي القاسي الذي كانت المنظمات الفرنسية تطبقه في تشغيل اليد العاملة المغربية»[17].

المهم أن الطفل القروي الذي لا يحظى بالإعتبار، والمنبوذ والمهمش على المستوى الإجتماعي (من حيث وضعيته ودوره)، والذي يعيش ظروفا قاسية، لا يمكنه إلا أن تَظْهَرَ لديه هوية سلبية إزاء محيطه القروي، وهي هوية تتميز، ضمنيا بل صراحة، بأنها إيجابية تصطدم بصعوبات وعراقيل ذات طابع سوسيوثقافي كما سنرى فيما يلي :

(14) Cf., entre autres, les études de : — M Ait Hamza, «L'imigration, facteur d'intégration ou de désintégration des régions d'origine ? cas du bassin versant d'Assif M'goun», in **Le Maroc et la Hollande : Etudes sur l'histoire, la migration, la linguistique et la sémiologie de la culture,** série : Colloque et séminaires n° 8, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, 1988 ; El M. Haddiya, «La monnaie dans la conception de l'immigré marocain», in **Al Assas**, mars 1982, n° 40, pp. 31-34.

(15) A. Belguendouz, «Les travailleurs marocains peuvent-ils être des investisseurs au Maroc», in **Lamalif**, mai 1979, n° 106, p. 51.

(16) .M. Allaoui, **Transformation dans un village de l'Anti-Atlas, op. cit.**, p. 32

(17) .A. Baroudi, **Impérialisme et émigration, op. cit.**, p. 80

* على المستوى السوسيوثقافي :

بالنظر إلى تركيبة المجتمع المغربي الذي يتميز بـ«جميع أنواع الرفض والنفور من اتخاذ موقف جذري»[18]، هذه التركيبة «تجعله يحاول الإستمرار في الْمُرَاوَحَةِ بين جميع الإمكانات التي يُفرزها التنافس القائم بين نظم الإنتاج القديمة والحديثة»[19] ـ بالنظر إلى كل ذلك، يبدو أن العوامل السوسيوثقافية المرتبطة بخصوصيات الباتريركية، في الوسط القروي، تطرح في الواقع عدة عوائق أمام بناء هوية بلا قيود، ومتحررة إلى حد ما من تطلعات الآباء وحاجياتهم.

وعلى الإجمال، فنظراً لطبيعة تربية الأطفال، ونظرا لتخلف الأمهات وقيام علاقات ذات ميول باتريركية، وتبعا لتنشئة الأفراد فيما بين سن الولادة وبداية سن التمدرس (7 سنوات)، ثم بسبب تزايد التفاوُتات الاِجتماعية ـ نظرا لكل ذلك، فإن الطفل/المراهق حتى إن كان متمدرسا، لا يستطيع التحرر ولو نسبيا من مشاغل الراشدين، أي من عالم الكبار، لعله يتفرغ (بالدرجة الأولى) لتكوين عالمه الخاص.

يضاف إلى هذا ضرورة التعرض أيضا للبنية الثقافية المخصصة للشباب المتمدرسين في الوسط الحمري، تلك البنية التي كان من المفروض أن تهيئ أرضية خصبة لِتكوين الشباب، بل لتفتح فئة اجتماعية متميزة ومتحررة عن عالم الكبار، كَما تُنشئ في الوقت نفسه ثقافة نوعية وعالما خاصا، ومن ثَمَّ هوية سيكوسوسيولوجية مستقلة بذاتها[20] عن المُفارَقَات الأبوية، لا سيما وأن العيش في خضم المشاغل العائلية لا يعني إلا السقوط المؤكد في دوامة إفقار المؤهلات والإستعدادات الفكرية التي تتميز، في هذه الفترة من العمر، بحاجتها الماسة إلى النمو والتفتح في خط سير طبيعي وعادي.

نقول هذا، لأن القُرى في منطقة أحمر (باستثناء اليوسفية حيث تسكن الأطر وعمال المناجم)، التي تُعرف بنُدرة دور الشباب والجمعيات الثقافية والمسارح ودور السينما، إلخ، أو آنعدامها، لا تشجع مطلقا على بروز فئة من الشباب تتميز

(18) P. Pascon, Etudes rurales, op. cit., p. 280.

(19) Ibidem.

(20) كما يتبين من عدة أعمال، من جملتها ما أنجزه ج. مودِل (G. Meudel) وأمتشرليش (Amitscherlich) بخصوص الشبيبة الغربية.

بخصائصها التكوينية التي تتجلى في المجال الإبداعي، كما تتسم بقدرتها على تجاوز العقلية السائدة في الوسط المحيط.

وهكذا، فالتلاميذ المرتبطون بالمحيط المدرسي والمتعلقون بذَويهم لا يبدو عليهم ـ بعد التحليل والتمحيص ـ أنهم يحملون بصمات المجموعة المتكاملة القائمة الذات، علاوة على أن المؤسسة المدرسية تمرر خطابا مختلفا عن الخطاب المحمول في الوسط الأسري.

مجمل القول، وباعتبار خصوصيات الوسط الحمري على المستوى الِاجتماعي والثقافي والِاقتصادي، إلخ، وأيضا التأثيرات السلبية لسيرورة التنشئة (العائلية والمدرسية) المعتمدة، لا بأس من الإشارة إلى أن كل ذلك إنما يجعل الأطفال/المراهقين مُقَيَّدِي الحركة ومتعلقين بشكل سلبي ورافض بالراشدين عموما، وبالوالدين خصوصا. وعلينا، من هذا المنطلق، أن نعمل ـ حسب رأينا ـ على فهم تصور الطفولة والمراهقة، بصفتهما تصورين ما زالا بعيدين كل البعد عن امتلاك الحق في الوجود داخل مجتمع يُحَابي سطوة الثقافة الباتريركية على جميع الأصعدة، كما أشرنا إلى ذلك في موضع آخر من هذا البحث.

خاتمة

إن الطفل/المراهق المتمدرس الْمُنَشَأ عبر نظام ثقافي يقوم فيه الحضري بدور تثقيف القروي داخل وسطين تنشئِيين (الأسرة والمدرسة) متنافرين بحدة، لا يبدو عليه ـ كما تبيَّن من النتائج المعروضة سابقا ـ أنه يتخذ موقفا متعاليا أو مترفعا عن الجماعات التي ينتمي إليها، وخصوصا المجموعة «القروية». بل إن هذا الطفل، على العكس من ذلك، مرتبط ومتعلق بجماعته، في الوقت نفسه الذي يتمنى فيه تحسين ظروف الحياة القائمة، أي أنه قد طوَّر عن طريق التنشئة المدرسية هوية سلبية تتميز بمواقفها المُتَوتِّرة في العمق، من خلال منظور انتقادي لظروف الحياة القاسية، وللعلاقات القائمة بين الراشدين والشبان، وبين الراشدين والمرأة، وبين الذكور والإناث، إلخ. وهذا ما يؤكد بجلاء فرضيتنا في هذا الصدد. وهكذا، فإننا هنا نواجه ارتباطا عميقا وتعلُّقا قويا، بالرغم منتوتُّره، وبالتالي نواجه قطيعة فكرية لدى الأطفال/المراهقين المتمدرسين مع الوسط القروي الحمري كما سنرى في الفصل التالي.

الفصل الثاني

التنشئة المدرسية بين القطيعة والإرتباط

تقديـم

إذا كنا في الفصول السابقة قد أبْرَزْنَا، من خلال عرض النتائج وتأويلاتها، أن القرويين يعيشون، من جراء المثاقفة الفكرية الشكلية، في حالة قطيعة[1] عن الوسط القروي على مستوى التطلعات والحاجيات، وأنهم يفتقرون إلى القدرة على توفير الظروف الأساسية للسير العادي للتنشئة الإجتماعية لأطفالهم المتمدرسين، فإنه يبقى علينا التذكير بأن هؤلاء الأطفال أنفسهم يعيشون في حالة قطيعة عن الحياة في الوسط القروي[2] حتى قبل أن تُلقى على عاتقهم مهمةُ تحقيق المشروع الأسري.

غير أن هذه القطيعة ليست في الحقيقة إلا قطيعة مصطنعة مرتبطة بالعمر الذي يبلغه الطفل، ومن خلال ظروف الحياة وَسَطَ محيط فقير وجاحد، أي أنها تخضع في الواقع لتأثير التنشئة الإجتماعية/التمدرس (المستوى التعليمي، وتطور مستوى الوعي، إلخ)، بحيث يجدر بنا أن نتساءل عن مُتغيرات هذه القطيعة وتحولاتها الأولية، وذلك قصد تبيان العلاقات الحالية القائمة بين الطفل المراهق المتمدرس[3] ومحيطه القروي.

---

(1) لقد صدق ر. لينج (R. Laing) عندما قال : «الفرد الذي يتصرف انطلاقا من المتخيل فقط، وليس انطلاقا من الواقع يصبح هو نفسه لا واقعيا. فالعالم الواقعي يتراجع ويفتقر في نظر هذا الفرد».

(2) لا تعني القطيعة في هذا السياق انفصاما جذريا عن الأواصر الثقافية الأصلية، بل تعني بكل بساطة نوعا من الرجوع إلى عوامل جديدة مستوردة من المدينة مع الاستمرار في التعلق الوطيد، تبعا لكل حالة على حدة، بـ«ـالثقافة القروية».

(3) علينا ألا ننسى أننا قد قصرنا اهتمامنا، تبعا لمقاربتنا السيكوسوسيولوجية الوراثية والديناميكية المتبنَّاة في بحثنا، في الأطفال/التلاميذ على التعليم الثانوي فيما يتعلق بدراسة الهوية والقطيعة.

فكيف يتصور الطفلُ المراهق «الحقائق» و«الأحداث»، أي السلوكات التي تدور حوله في الوسط القروي الحمري، ويعيها بعد أن حقق قدراً من الإِستقلال الفكري؟ وما التمثلات التي يحملها عن «الثقافة القروية» في علاقتها بـ«ـالثقافة الحضرية» ؟ وبالضبط ما تلك التمثلات المرتبطة بالعمل في الإِستثمارات العائلية ؟ والعلاقة بين الجنسين، ووضعية الطفل داخل الأسرة والمدرسة، إلخ ؟ فهل يُعْتَبَرُ الوسطَ القروي، في رأيه، موضوعا للرفض والنفور ؟ أو أنه، قبل ذلك، أداة للتغيير، وبالتالي لتحسين شروط العمل والإِستقرار بهدف الرفع من مستوى الحياة لدى القرويين ؟ وأخيرا، هل يمكننا الحديث عن وجود قطيعة عميقة بين الطفل/المراهق المتمدرس ووسطه القروي ؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، استعملنا المعطيات المستنتجة من عملية تحليل محتوى «الحكايات» الواردة ضمن اللوحات الشفافة (diapositives) المستعملة في هذا الصدد. وسنعمل، فيما يلي، على عرض تلك المعطيات من خلال «الفئات العامة» المستخلصة من الحكايات الواردة في اللوحات العشر التي عُرِضت على المبحوثين، وذلك على افتراض أن هذه الأخيرة تُمثل، كما تلخص، مختلف الفئات الفرعية الواردة، هي أيضا، في الخطابات التي تحتويها اللوحات. ونعرض هذه الفئات مرتبة حسب الترتيب التالي للوحات :

- اللوحة 1 : التقاليد والتخلف.
- اللوحة 2 : الصراع بين التقليد والتحديث.
- اللوحة 3 : سلطة الرجل على المرأة.
- اللوحة 4 : الطفل بين الأسرة والمدرسة.
- اللوحة 5 : الطفل والتقنيات الحديثة.
- اللوحة 6 : الطفل والراعي.
- اللوحة 7 : اختلاط الجنسين في المدرسة.
- اللوحة 8 : الطفل وأهله داخل الأسرة.
- اللوحة 9 : وضعية الطفل داخل الأسرة.
- اللوحة 10 : المتعلم والأمي.

ومن ثم فكل لوحة من هذه اللوحات هي «شبكة من الدلالات» المبنية على التبعية القائمة بين المواضيع بمقتضى صِلاتها الموضوعية، وتبعا لدرجة ترددادها (Frequence) وأهميتها في «حكايات» الأطفال/المراهقين.

وإذا كانت صياغة هذه اللوحات مبنية على عوامل تمثل جوانب أساسية في حياة الطفل، وهي جوانب مستقاة من الثقافة القروية من جهة، ومن الثقافة الحضرية للآخر(4) من جهة أخرى، فإننا سنعمل، تبعا لهذا التقسيم بين محتويات اللوحات، على إبراز شبكات المدلولات المرتبطة بالحكايات في كل لوحة على حدة.

II.1 ـ الطفل/المراهق المتمدرس وبعض عناصر الثقافة القروية

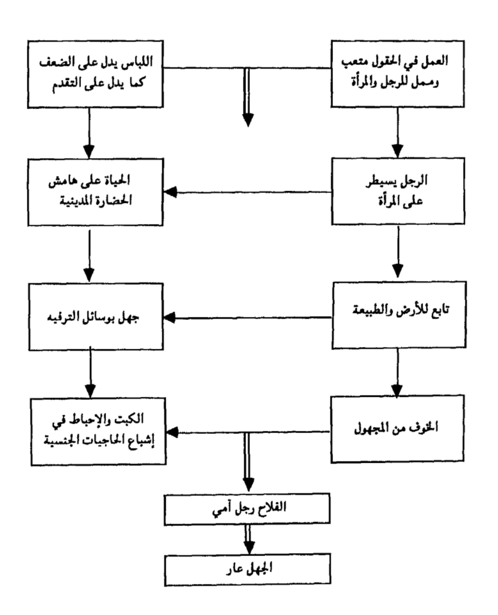
تبعا لما سبق، سنعمل على إبراز شبكات الدلالات المستخلصة من الحكايات الواردة في اللوحات، بشكل متوال، بالنظر، من جهة، إلى خاصية العمومية في الصنف العام الذي تم الاحتفاظ به، ومن جهة أخرى باعتبار تسلسل المواضيع وتواليها الموضوعي. وذلك حتى نتمكن من إثبات فرضيتنا أو نفيها، تلك الفرضية التي تقول إن المستوى الدراسي المرتفع يؤدي إلى القطيعة بين التلاميذ ومحيطهم القروي الأصلي.

ولقد احتفظنا بخصوص اللوحة الأولى بشبكة الدَّلالات أسفله، ويتعلق الأمر في هذه الشبكة بدلالة مفهومي «التقاليد» و«التخلف» في تمثلات الأطفال/المراهقين المتمدرسين، إذْ أن التقاليد تمثل ـ فعلا ـ في نظر هؤلاء الأطفال مقابلا للتخلف.

(4) إن التفريع : قروي/حضري، المستعمل هنا ليس واردا بالمعنى الشائع، باعتباره كنها متميزا ومرتبطا بعضه ببعض، بل إنه قد فرض علينا من خلال مضامين الخطابات التي عبر عنها الأطفال/التلاميذ. وهذا من شأنه أن يوفر لنا، فضلا عن ذلك، إمكانية الإطلاع على مدى ارتباط الطفل/التلميذ وتشبُّته بمحيطه القروي الأصلي.

شبكة الدلالات رقم 1 :

محتوى الحكايات الواردة في اللوحة I



المرجع : بحث ميداني شخصي أنجز سنة 1984–1985.

وهكذا، فإن «اشتغال الرجل والمرأة في الحقول» المتعب والممل، ودون مردودية تذكر، علاوة على الظروف السيئة التي يمر فيها من حيث التغذية والمسكن والملبس، يذكر الطفل/المراهق المتمدرس بجميع العواقب السيئة للتخلف الذي يتمثل في الواقع في «سَيْطرة» الرجل على المرأة وفي «التبعية للأرض والطبيعة» وفي «الخوف من المجهول».

وكل هذه السلبيات تكرس «ضعف القرويين الذين يعيشون على هامش «الحضارة المدينية»»، الشيء الذي يؤدي بهم إلى «الجهل بوسائل الترفيه» ويعرضهم بالتالي إلى «الكبت والإحباط فيما يخص إشباع الحاجيات الجنسية».

والحق أن القضية عند الأطفال/المراهقين هي قضية عالم خاص، بعيد كل البعد عن «العالم الحضري» المؤمَّل، ذلك العالم الذي لا يمكن اقتحامه إلا من خلال التعلم. وهكذا يصبح القروي الأمي الجاهل في نظر الأطفال/المراهقين كمن يحاول عبثاً الخلاص من أسْرِ التخلف الشديد المحيط به، وهذا لا يعني إلا شيئا واحدا : «أن الجهلَ عار». إن العيش حسب التقاليد، مع الحرمان من التجهيزات العصرية (كالسيارة والراديو والتلفزة والسينما، إلخ) لا يعني ـ في الواقع ـ لدى الطفل/المراهق القروي المتمدرس إلا الحرمان من «مُتع» الحياة العصرية، والاكتفاء بالتالي بظروف الحياة المنتمية إلى الماضي المتخلف. أمّا التقاليد، داخل هذا الفهم والتحديد، فلم تعد تعني تقديرا للتراث الموروث(5) الذي يجب الحفاظ عليه واحترامه في مواجهة موجات التحولات التاريخية والسوسيوثقافية، لا سيما وأن فكرة الحفاظ على تقاليد الأسلاف واستمراريتها انبثقت لدى القرويين ضمن سياق تاريخي خاص يتعلق بفترة الحماية حيث كان الواجب يحتم على المغاربة الاحتماء بالتراث قصد الوقوف في وجه المستعمِر وإثبات الهوية الثقافية الأصلية.

يبدو أن الأمر يتعلق، عند الأطفال/المراهقين المتمدرسين، بتصور جديد عن التقاليد، تصور ديناميكي يوحي بالدعوة إلى تغيير واقع مُرّ وَمُؤْلِم ومتخلف، كما أشار إلى ذلك يول باسكون وبن الطاهر ـ بصدق ـ على لسان أفراد العينة في بحث لهما «نريد مجتمعا عصريا، وألعابا رياضية. يجب أن يتعلم الشبان أشياء مفيدة بدلا من أن

(5) تجب الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن التقاليد، باعتبارها موروثة عن الأجداد، تحظى بحماية الطبقات الإجتماعية المسيْطرة لإستخدامها أداةً إيديولوجية لحجب إخفاقاتها الواضحة عن مستوى السياسة التنموية المتبعة منذ الاستقلال.

يُتركوا عرضة للتهميش والفساد. يجب حمايتهم من كل الشرور من أجل حماية الشعب. علينا أن نجعل من مظاهر التقدم في المدينة شيئا مُشاعا بين الجميع. نحن نطلب من الحكومة أن تنظم أندية رياضية وتنشئها في البادية، يستفيد منها الذكور والإناث. إن الفتيات متخلفات، ولكن لا تظن أننا نرضى بالزواج بفتيات من قرانا لا يعرفن شيئا وجاهلات ومُتّسخات. نريد ملاعب لكرة القدم، ونريد منشطين في مختلف الألعاب الرياضية والموسيقى والمسرح والخزانات والمجلات. نطالب ببناء نادٍ حيث يمكننا أن نجتمع، ولا بأس من توفير أجهزة للألعاب الكهربائية والسينما والكرة الطائرة، إلخ»[6].

ومع ذلك، فالأمر لا يعني للأطفال المراهقين المتمدرسين قطع العلاقات مع محيطهم الأصلي، بل إن الأمر يتعلق بارتباط وثيق بهذا الأخير يترتب عنه وجوب إحداث تغيير وتحسين لظروف الحياة، خصوصا ظروف العمل، بهدف تحقيق التنمية والتقدم الإجتماعي والثقافي والاقتصادي.

تختلف النتيجة المتوصل إليها هنا عما توصل إليه د. بيكر (D. Becker) الذي يؤكد في هذا الصدد : «يتجلى آخر ميل لدى جيل الشباب المغربي في القطيعة مع الأصول القروية... ولقد أصبح عالم الفلاح أو الصانع التقليدي القروي، في نظر عدد كبير من الشبان المغاربة، مجرد صورة لماضٍ سحيق يجب تجاوزه. إلا أن هذه القطيعة هي كذلك دلالة على تفكك البنيات العائلية التقليدية والباتريركية وسبب فيها»[7].

كما تختلف هذه النتيجة أيضا عما أورده آدم (A. Adam) الذي يقرر في خُلاصة بحثٍ له : «إذا أردنا أن نلخص في كلمة واحدة آراء هؤلاء الأربعمائة شاب مغربي وميولاتهم، يمكننا القول إنهم «عصرانيون» بكل عزم وإصرار، بحيث إن الإرادة في معارضة الماضي والوصول إلى المواقع الأمامية في مجتمعات الدول «المتقدمة» تتأكد عند الأغلبية منهم»[8]. ثم يضيف بعد ذلك قائلا : «وهكذا كلّما دعت الضرورة

(6) P. Pascon et Bentahar, **Ce que disent 296 jeunes ruraux, op.cit.**, p. 184.

(7) D. Becker, «Le test du Rorschach appliqué à une population musulmane marocaine bilingue», **Bulletin de psychologie**, 30 novembre 1963, n° 225, Tome XVII, 27, p. 130-131.

(8) A. Adam, «Une enquête auprès de la jeunesse musulmane du Maroc», **Pub. des Annales de la Faculté des Lettres**, Aix-en-Provence, 1963, 195 p.

إلى الاختيار بين موقفين أحدهما محافظ أو تقليدي والثاني عصري أو تجديدي، نجد أغلبية ساحقة تراهن على الموقف الثاني»[9].

وحسب رأينا، فإن هذه النتائج التي أشار إليها هذان الباحثان تتحدد بجلاء من خلال السياق التاريخي الذي انطلقت منه، إذ يبدو أن البحثين معا قد تمّا إما في فترة الاستعمار (الحماية كما عند أ. آدم (A. Adam)) وإما بُعيد الاستقلال السياسي للمغرب (كما عند د. بيكر (D. Becker))، بحيث تندرج تلك النتائج في إطار النظرة الثُّنائية المُرَاوِحة بين القديم والحديث، والتي كانت شائعة في تلك الفترة لأسباب سبق لنا أن تعرضنا لها.

أما اليوم، فالمسألة تتعلق، على الأصح، بواقع متخلف يجب تغييره ومعالجته، ولا تتعلق بإحداث القطيعة معه كما كان الأمر فيما مضى، الشيء الذي يعني أن الطفل/المراهق متعلق ومرتبط بأصله القروي.

ومع ذلك، لابد من الإشارة إلى أن هذا التعلّق إنما يتحدد في ضوء درجة الاستيعاب لعوامل الثقافة الحضرية ورموزها. وبالفعل، فإن ذلك الاستيعاب يبقى محصورا جدا بفعل التفاوتات والصراعات السوسيوثقافية الجارية على قَدَم وسَاق في الوسط القروي المغربي عموما، وفي الوسط القروي الحمري خصوصا. ويتعلق الأمر، في الواقع، بشبه مُثاقفة الحضري نَحو القروي، تتخللها مختلف تيارات الفكر، وطرق الحياة القائمة في المجتمع القروي، أي أن رموز الثقافة الحضرية المُسْتَوْعَبَة بشكل سيء وغير المفهومة جيّدا، يتم استعمالها ومحاولة شرحها في حدود المشاكل القائمة في الوسط القروي[10] وفي ضوئها، خصوصا إذا سلّمْنا ـ من وجهة نظر سياسية ـ بأن القرويين خاضعون لتهميش الدولة ولا مبالاتها.

إن سوء آستيعاب العوامل الثقافية الحضرية وعدم فهمها اللذين يُيسران، نسبيا وجزئيا، تعلّق الأطفال/المراهقين المتمدرسين بمحيطهم الأصلي القروي، مع الأمل في تغييره وتحسينه، ينكشفان عبر شبكة الدلالات البارزة في الحكايات الواردة في اللوحة II المعروضة لاحقا.

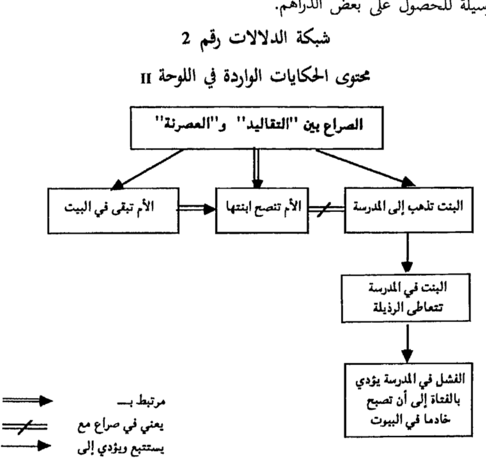
(9) Op. cit., pp. 163-164.

(10) يتعلق الأمر في هذا السياق بعكس ما يؤكده بورديو (Bourdieu) وساياد (Sayad) : «يمكن اعتبار أن النظام الإجتماعي القديم والتقاليد والقيم التي كانت مترابطة بالعالم القروي قد حافظت على ذلك بالرغم من تكييفها، بحيث يمكن القول إذن إن الأمر يتعلق بمجرد مثاقفة».

وهكذا، فالفتاة التي تتردد على المدرسة بصفتها مؤسسة مستوردة من العالم الحضري، ليست ـ في رأي الطفل القروي المتمدرس[11] ـ في مستوى تحمل مسؤولياتها الأخلاقية؛ ذلك بأنها، بخروجها من البيت، وباختلاطها مع الجنس الآخر، في الطريق أو في المدرسة، ونظرا «لضعفها الطبيعي» في التحكم في نَزَوَاتها، وبالتالي في «الدفاع عن نفسها» ضد الدوافع المُغْرِضة لدى الذكور، فإن ذلك لا يعني إلا استعدادها للسقوط في الرذيلة[12] بل إنها أحيانا قد تمارس ذلك فعلا بدافع من الفقر كوسيلة للحصول على بعض الدراهم.

شبكة الدلالات رقم 2

محتوى الحكايات الواردة في اللوحة II



(11) لقد لمسنا أثناء تحليل الحكايات الواردة في هذه اللوحة أن هذه المعطيات تتوارد بشكل واضح في خطابات الفتيان، بينما تبقى غير موجودة تماما عند الفتيات.

(12) لقد لمسنا، خلال بحثنا الميداني في دائرة أحمر التي تضم مناجم الفوسفاط في اليوسفية، وحيث يتلقى المنجميون أجورا، أن هناك نسبة كبيرة من المطلقات والبغايا اللواتي ليس لهن عمل محدد بحيث يتعاطين الدّعارة. ثم توصلنا من خلال اعترافات الأطفال/التلاميذ أنفسهم وبعض مديري المدارس إلى أن الآفة واسعة الانتشار لدى المنجميين، وكل هذا يؤدي إلى تزايد الشكوك والظنون في الفتيات المتمدرسات.

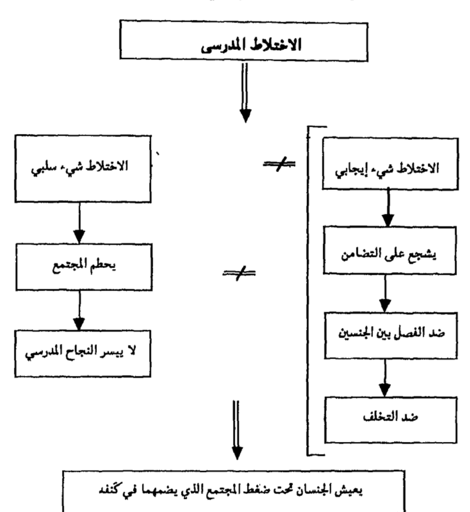
ومع ذلك، ورغما عن هذه الوضعية القائمة على الشك والظنون، فإن الأطفال القرويين المتمدرسين لا يؤيدون فكرة إبقاء الفتيات داخل البيت مثل الأمهات، بل إنهم يشترطون ظروفا مدرسية أحسن للجنسين معا.

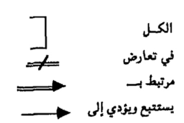
يتعلق الأمر في الحقيقة بتناقض في مواقف الأطفال، موضوع دراستنا، بخصوص تمثلاتهم لعوامل الثقافة الحضرية، وهو تناقض يتجلى بكل وضوح أيضا في شبكة الدلالات المعبر عنها في الحكايات الواردة في اللوحة VII بالصفحة التالية.

إن الاختلاط المدرسي يطرح مشكلا تنقسم حوله مواقف الأطفال/المراهقين بشكل كبير؛ إذ يُعتبر، من جهة، وسيلة للوقوف في وجه التفريق بين الجنسين، وضد التخلف في الوقت نفسه. ومن جهة أخرى، ونظراً لتميُّز الاختلاط المدرسي بالسلبية، فإنه يدفع إلى تحطيم المبادئ الأخلاقية للنظام الإجتماعي بوقوفه عائقا أمام التلاميذ، مانِعا إياهم من بذل الجهود الكافية والضرورية للنجاح في مسيرتهم الدراسية[13]. وهذا، لأن الاختلاط بين الجنسين في المدرسة يثير الشكوك والحساسيات في العلاقات واللقاءات بينهما؛ ويتعلق الأمر بتناقض واضح في آراء الأطفال/المراهقين. غير أن هذا يتحدَّد تبعا لهؤلاء الأطفال أنفسهم من خلال «تناقضات المجتمع الذي يعيشون في كنفه» (انظر الشبكة رقم 3).

(13) لقد لاحظنا ـ في هذا الصدد ـ في إحدى الدراسات التي قمنا بها سنة 1978 في الرباط حول «الاختلاط المدرسي في الثانوي»، أن التلاميذ الذين يستفيدون منه يكونون أكثر ميلا وقابلية للعمل المدرسي أكثر ممن يحرمون منه.

شبكة الدلالات رقم 3 :
محتوى الحكايات الواردة في اللوحة VII





المرجع : بحث ميداني شخصي أنجز سنة 1984-1985.

وفي الحقيقة، إن هذا الموقف المتناقض يعكس، بكل تأكيد، درجة الارتباط المحدود لدى الأطفال ـ موضوع بحثنا ـ بالوسط القروي المحيط. ذلك بأنه لا يمكننا أن ننتظر منهم قطيعة تامة داخل مجتمع ما زال يعايش الباتريركية بتشبث قوي، لا سيما وأنها متشبعة إلى أبعد الحدود بالروح الدينية لدى القرويين.

ونشير، فيما يخص سيطرة النموذج الباتريركي، إلى أنها واردة في شبكة الدلالات المعبر عنها في الحكايات الواردة في اللوحة III المعروضة لاحقا.

إن المرأة الحمرية التي تعيش في وضعية متدنية بالمقارنة مع الرجل، تقوم بأداء مختلف المهام القاسية، سواء أكان داخل البيت أم خارجه؛ كما تتكلف بتربية الأبناء في ظروف سيئة تشمل السكن والتغذية والصحة، علاوة على إبداء آيات الاحترام والتقدير نحو رب العائلة/الأسرة. كما أن هذه المرأة خصوصا فـي الأوساط السوسيو مهنية الأكثر كدحا، تعيش مسحوقة تحت ثقل الإيديولوجية الباتريركية التي تعتبرها صرحاً ومحوراً أساسياً في المجتمع القروي الراهن.

والتلاميذ أنفسهم لا يخفون في حكاياتهم هذا الواقع المر الذي تعيشه المرأة والذي يبدو لهم جائراً وغير أخلاقي. وربما يعود موقفهم هذا إلى تأثير التمدرس الذي يحمل خطابا مُلَقّحاً بعدة أفكار جديدة حول تحرر المرأة ورد الاعتبار إليها. إن هؤلاء الأطفال إذ يشيرون إلى «ضعف» المرأة على جميع المستويات، لا ينسون ذكر مختلف المهام التي تقوم بها، في محاولة منهم لِتِبْيان ما تُقاسيه وتعاني منه من لدن الرجل أو الطبيعة، وكأن الاتفاق قد حصل بين الجميع قصد إبقائها في وضعيتها المتدنية، بحيث لا ينتج عن هذا إلا بقاؤها فعلا مُكبَّلة بأَسْرِ التقاليد التي لا يقابلها في أذهان التلاميذ إلا التخلف بكل ما في الكلمة من معنى.

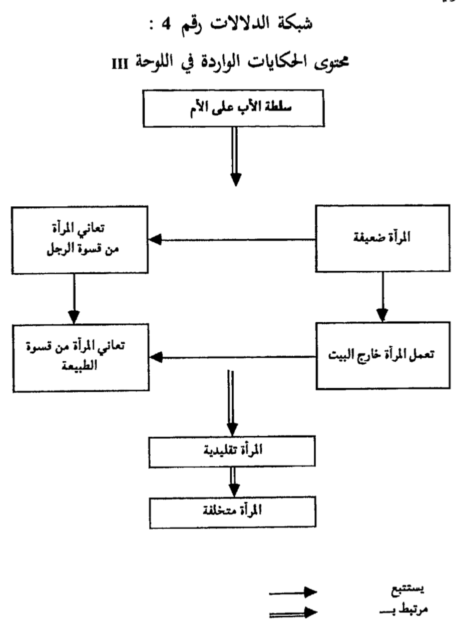
أما تلامذة الثانوي، فيتعلق الأمر، في العمق، بضرورة تحسين الحياة لدى القرويين، وباستصلاح الأراضي، وتهييء ظروف العمل الإنسانية في البوادي، لعل ذلك يؤدي إلى تحسين وضعية المرأة، وبالتالي إلى تحررها وانعتاقها.

ومع ذلك، وبالرغم من سلطة الرجل المطلقة الطاغية أحيانا على المرأة، كما أشار إلى ذلك الأطفال ـ التلاميذ، فعلينا ألاّ ننسى في هذا الإطار محدودية هذا التصور لتحرر المرأة الذي يحمله التلاميذ في قرارة أنفسهم؛ إذ أن المسألة، في نظرهم، تتعلق بتحسين وضعيتها، لكن مع إبقائها تحت الوصاية الباتريركية. وهكذا، فهم

لا يستطيعون التحرر كلية من الإيديولوجيا المسيطرة باستمرار داخل المجتمع القروي الحمري[14].

شبكة الدلالات رقم 4 :

محتوى الحكايات الواردة في اللوحة III



المرجع : بحث ميداني شخصي أنجز سنة 1984–1985.

(14) أشارت فاطمة المرنيسي في بحثها حول «نساء الغرب» إلى الإستنتاج نفسه، وذكرت أن المرأة في السياق الرأسمالي الحالي تعتبر أداة تستغلها الأيديولوجيا الرأسمالية والباتريركية المسيطرة بقوة داخل الوسط القروي في المغرب.

إن المقصود، في الحقيقة، هو تحسين وضعية المرأة، وذلك من خلال مُلاءمتها من جديد مع الإيديولوجيا الباتريركية القائمة في الوسط القروي. وهذا ما يدفع إلى التفكير في أن الأطفال/التلاميذ يتوجهون بالاتهام كُلِّية نحو محيطهم القروي الأصلي، بقدر ما يتطلعون على الأصح إلى الرُّقي بمستوى الحياة لدى القرويين دون تجاوز بعض الحدود، كما سبق لنا أن بينا.

وفضلا عن ذلك، فإن هذه النتجية تَرِدُ بوضوح في شبكة الدلالات التالية من خلال الحكايات الواردة في اللوحة VIII. فمن خلال قراءة المعطيات المفصلة في هذه الشبكة، يبدو جليّاً أن الأطفال/المراهقين المتمدرسين يُلِحُّون على عنصر «تقليدي» هو تخلف الأسرة. فالأسرة القروية، بالنظر إلى «فقرها»، تعتبر في رأي الأطفال/التلاميذ موقعاً تسيطر فيه التراتُبية، كما يغلب فيه تقسيم العمل حسب الجنس، الشيء الذي يترك آثارا سلبية على صعيد سيكولوجيا «المُرتَّبين في الدرجات الدنيا داخل الأسرة، أي المرأة والأطفال». غير أنه يبدو، من خلال شبكة الدلالات الواردة أسفله، أن التلاميذ «مشغولون» جدِّيّاً بمشاكل ذويهم (وهي مشاغل مرتبطة بالمشاكل المادية أساسا)، كما أنهم يطمحون إلى التغلب على هذه المشاكل المقلقة في يوم ما. لكن هذا لا يعني بتاتا أنهم يرغبون في الحفاظ على نوعية العلاقات التربوية القمعية التعسفية، بل إنهم يطمحون، بالدرجة الأولى، إلى تحسين ظروف الحياة. لعل ذلك يؤدي إلى تغيير الجانب التربوي، وبالتالي تغيير العلاقة مع الأهل عموما والأب خصوصا.

ولا غرابة إذا رأينا في الوسط القروي الحمري، بعض قدماء التلاميذ الذين أصبحوا موظفين بالقطاع العمومي، وقد تحولوا إلى مُنَشِئِين اجتماعيين لآبائهم الأميين.

وتؤكد هذه المعطيات، بشكل جلي، فكرتنا عن القطيعة المحدودة والمتزنة لدى الأطفال/المراهقين عن محيطهم القروي الأصلي، بحيث يمكن التأكد من ذلك في الشبكة رقم 6 الواردة في اللوحة XI.

شبكة الدلالات رقم 5

محتوى الحكايات الواردة في اللوحة VIII

علاقة الطفل بذويه داخل الأسرة

الفضاء السوسيوثقافي للأسرة فضاء تقليدي

الأسرة فقيرة

المرأة المغلوبة على أمرها تقوم بكل شيء

الأسرة متخلفة

≠

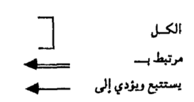
التربية العائلية تربية قمعية

الطفل منشغل بالمشاكل العائلية

الطفل ليس حرا "في اللعب"

الطفل منشغل بالجنس الآخر

الأب يُهيمنُ على الجميع : الأم والأطفال



المصدر : بحث ميداني خصوصي أجري سنة 1984-1985.

شبكة الدلالات رقم 6

محتوى الحكايات الواردة في اللوحة XI

وضعية الطفل داخل الأسرة

انعدام الفضاء الخاص بالطفل داخل الأسرة

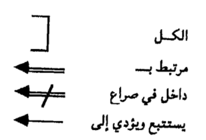
الطفل يعاني من الضجيج

الطفل محبط فيما يتعلق بتلبية حاجاته المختلفة

الطفل مشغول البال بمشاكل الامتحانات

الطفل يعاني من الصعوبات المدرسية

الطفل مُرغم على احترام المبادئ الأخلاقية للأسرة



المصدر : بحث ميداني خاص أنجز سنة 1984–1985.

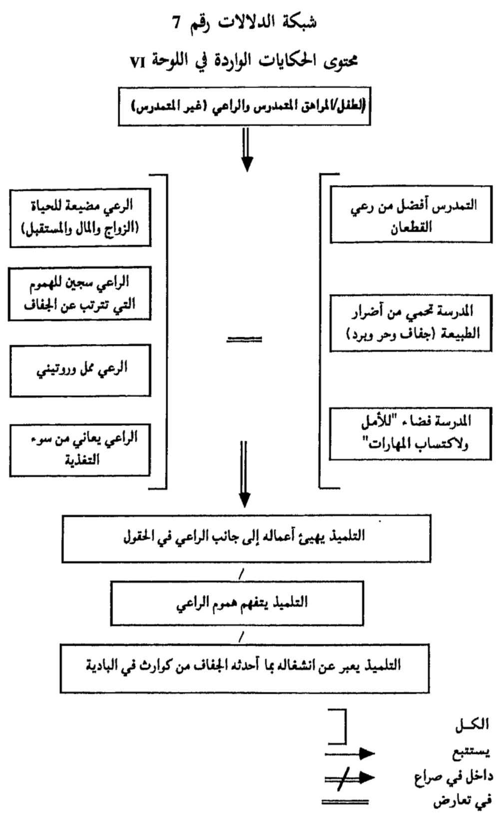
الحديث في هذه الشبكة يدور فعلا حول المعاش اليومي للطفل القروي داخل أسرته، بل حول نوعية الإعتبار الذي يخصصه أعضاء الأسرة للطفل/المراهق إذ أن هذا الطفل المراهق، الذي ينتمي إلى أسرة متعددة الأطراف، يعيش في ظروف صعبة ولا يملك «مكانا» خاصا به (غرفة مثلا) يُخصِّصها للقيام بواجباته المدرسية بحيث يشعر بالضيق، حسب تعبيره، من «الضجيج»، الشيء الذي يشكل عائقا أمام كل محاولاته لإنجاز مهامه المدرسية (الواجبات واستظهار الدروس).

أضف إلى ذلك أن هذا الطفل يعاني من عدم مُلائَمَة البيت لمتطلبات الحياة اللائقة، بحيث إنه لا يُخْفِي أيضا «حرمانه» من إشباع رغباته الجنسية[15] على الرغم مما يكتسيه ذلك الحرمان من تأثير على نشوء الشخصية وتكوُّنها، لا سيما وأن هذا الطفل يشاهد أخاه الأكبر وقد تزوج وأصبح أبا، بينما يبقى عليه هو أن ينتظر تحقيق المشروع العائلي الملقى على كاهله، ذلك المشروع الذي قد يتحقق وقد لا يتحقق.

ومع ذلك، وبالرغم من كل هذه المشاكل المتعلقة بالمعيش اليومي القاسي، فالطفل المراهق يبدو متفهِّما ومُقدِّرا لأسباب هذه الوضعية، بحيث يصرح دوْماً بأن حل تلك المشاكل ليس بين أيدي الأبوين الفقيرين الأميين بل يجب عليه ــ حسب رأيه ــ أن يبذل كل الجهد على المستوى المدرسي بهدَف تحسين الظروف القاسية المحيطة به وبعائلته.

وعلينا ألاّ ننسى أن الطفل، بالرغم من كل ذلك، لا يفرط أبدا في الاعتزاز بكرامة أبَوَيْه وباحْترام الأسرة عامة، الشيء الذي يُوجب علينا استبعاد أي تفكير في وجود قطيعة تامة بينه وبين محيطه الأصلي. وكل ما في الأمر أن هؤلاء الأطفال المراهقين يتعلقون واقعيا بأسلوب الحياة لدى أبويهم. أما القطيعة، فهي تبقى على المستوى الفكري، بحيث تنصب على الظروف القائمة في الوسط القروي من حيث التجهيزات كما سنرى ــ بكل جلاء ــ من خلال المعطيات الواردة في شبكة الدلالات المعبر عنها في الحكايات الواردة في اللوحة IV.

(15) لقد أخبرنا بعض الأطفال/المراهقين (الذكور) أثناء البحث الميداني، أن قريتي الشماعية واليوسفية تضمان «بيوتاً للدّعارة»، لكن دخولها يتطلب كثيرا من المال، والمال لا يملكونه.



المرجع : بحث ميداني شخصي أنجز سنة 1984ـ1985.

وحسب ما يبدو من خلال قراءة المواضيع الأساسية في هذه الشبكة، فإن هناك تمييزا واضحا بين إيجابيات المؤسسة المدرسية والسلبيات غير المحتملة لمهمة الرعي. وبالفعل، فإن رعي الأغنام بصفته رمزا للحياة القروية في جميع مكوناتها ـ خصوصا في الوسط القروي الحمري ـ يعتبر في نظر الطفل المراهق المتمدرس «مَضْيَعَة للحياة»، أي للحياة الجميلة (بما فيها الزواج على الطريقة الحضرية، والمال، والمستقبل، إلخ). والراعي، والحالة هذه، ليس إلا سجيناً في عالم قروي ضيق محصور، حيث عليه أن يُكابد تقلبات الطبيعة وآفاتها (القيظ والجفاف والبرد، إلخ) كما أن عليه أن يُكابد الملل وتشابُهَ الأيام. أما المدرسة، فهي، في رأي الجميع، بمن فيهم الراعي، عكس ذلك. إنها «فضاء للأمل وللإطلاع واكتساب المهارات في الفعل والقول» كما أنها «خالية» من كل السلبيات بالمقارنة مع حرفة الرعي.

ومع ذلك، وبغض النظر عن التفريق بين المهمتين (التمدرس والرعي)، وبالرغم من تفضيل المدرسة على رعي القطعان، فإننا نلمس في خطابات الأطفال/المراهقين المتمدرسين اهتماما ومشاركة فعليين في أشغال الحقل، كما نلمس انشغالا كبيرا بهموم الرعاة، بحيث يمكننا أن نستنتج ـ لدى هؤلاء المتمدرسين ـ وجود ارتباط قوي بالعالم القروي.

وهكذا، فإن الطفل/المراهق في إلغائه التام لأي تفكير في قطيعة دائمة، إنما يدعو إلى القضاء على ظروف التخلّف التي يعاني منها السكان القرويون الحمريون.

وبمجمل القول، إذا كانت هذه هي طبيعة العلاقة التي يعقدها الطفل/المراهق المتمدرس بينه وبين محيطه الأصلي القروي من خلال بعض الجوانب (اللوحات I وII وIII وVI وIIV وXI) حول «الثقافة القروية»، فماذا نُلاحظ اليوم عن طبيعة هذه العلاقة نفسها ولكن من خلال بعض جوانب الثقافة الحضرية (اللوحات IV، V، X) ؟

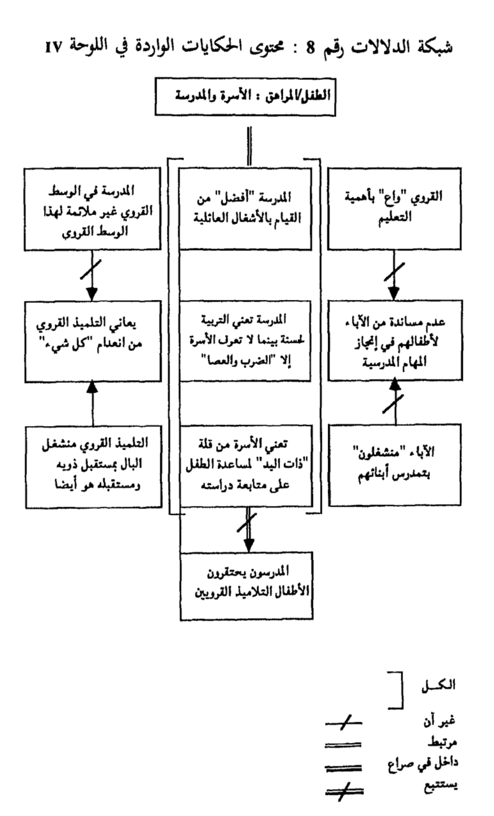
II.2. الطفل/المراهق، محيطه وبعض عناصر «الثقافة الحضرية»

إذا كنا، في الجزء الماضي، قد أبرزنا، من خلال شبكات الدلالات المرتبطة بالثقافة القروية، نوعا من القطيعة الفكرية والمتخيلة المتشبثة ـ مع ذلك ـ باحترام الآباء آحتراماً قوياً ملموساً، فإننا في هذا الجزء سنهتم باستعراض المعطيات المتعلقة

بعناصر الثقافة الحضرية وذلك حتى نتمكن ـ عبر زاوية مختلفة ـ من إبراز مدى تقبُّل الأطفال/المراهقين لهذه العناصر، وبالتالي إبراز مواقفهم منها طيلة مسار التنشئة الحالية، وأيضا حتى نتمكن من رصد حقيقة الأفكار التي تهمنا هنا، ونعني بها ما يُقال عن وجود قطيعة تامة وجذرية بين الأطفال/المراهقين المتمدرسين ومحيطهم الحمري. انطلاقا من هذا، ماذا يمكننا أن نستخلص من خلال مواقف الطفل/المراهق، ومقارناته بين الوسطين التنشئيَّين (المدرسة والأسرة) الواردين في اللوحة 6 ؟ (شبكة الدلالات رقم 8).

يبدو من خلال الشبكة التالية أن العيش في المجتمع القروي الحمري راهنا واجب لا بد منه للطفل/المراهق، أي أنه مرحلة انتقالية، فما دامت ظروف الحياة رديئة ولا تحتمل، وما دام الأطفال يُقرُّون بأن ذويهم «واعون» بأهمية التعليم داخل المجتمع حاليا، وبأنَّهم أيضا متثاقفون فِكْريّاً، فلن يبقى في وسعهم إلا الإقرار بـ«عدم» وجود المساندة الفعلية من لدن الآباء فيما يخص إنجاز المهام والواجبات المدرسية.

شبكة الدلالات رقم 8 : محتوى الحكايات الواردة في اللوحة IV



المرجع : بحث ميداني شخصي أنجز سنة 1984–1985.

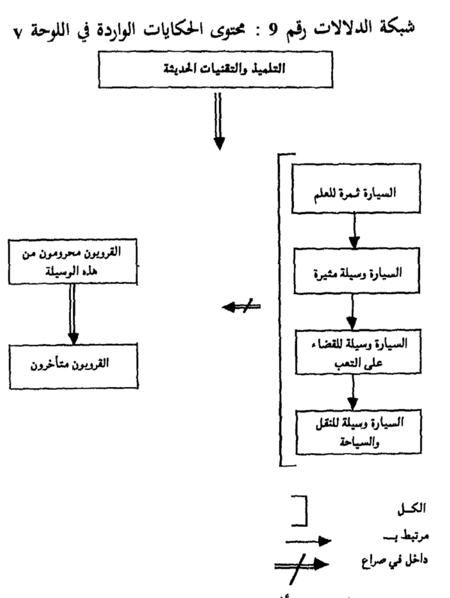
إن ما سبق يدل على أن الآباء، بغض النظر عن اهتمامهم بتمدرس أبنائهم، لا يستطيعون أن يمدوهم بالمساعدة، أو أن يهيئوا لهم، على الأقل، ظروفا ملائمة للعمل المدرسي ؛ بل إن أولائك الآباء، وبالنظر لفقرهم وأميتهم، فإنهم يكتفون غالبا بمجرد القيام بالدور التهذيبي وبتوجيه النصائح. وما دامت المدرسة هي الوسيلة الناجعة لحل المشاكل العائلية (الفقر والظروف الاِجتماعية المتدنية، إلخ) فهي في رأي الأطفال/المراهقين بمثابة فضاء «للتربية الحسنة وللترقي الاِجتماعي، إلخ».

أما الوسط القروي الحمري ـ تبعا لآراء الأطفال/المراهقين ـ، فيبقى غير مهيإ لتوفير الظروف المواتية للتمدرس. وأخيرا، نلاحظ أن الطفل/المراهق المتمدرس «يعاني من افتقاره إلـى كـل شيء»، بحيث ستُثير هذه الحقيقة المرة حتما بعض الاضطرابات على صعيد مسار التنشئة المتواصلة، ومن ثم ستُؤثر سلبا في مجال تحقيق المشروع العائلي المؤمَّل، الذي يُعتبر الشغل الشاغل لدى الطفل. هذا، علاوة على مشكلة معاملة المدرسين السيئة للأطفال، تلك المعاملة التي تُعتبر عائقا في وجه الاِندماج المدرسي الأمثل.

ومع ذلك، فإن هذه الصعوبات والمعاناة التي يكابدها التلميذ الحمري لا تكون البتَّة سببا أو مدْعاة إلى المسِّ بروابط التضامن والتعلق بمشاغل الأسرة ومشاكلها وهمومها، إذ يُشير التلاميذ فعلا إلى أنهم يبدون القدر نفسه من الاهتمام سواء بمستقبلهم الشخصي الخاص أم بأحوال ذَويهم.

وهكذا تكون القطيعة مع الوسط القروي لدى الأطفال/المراهقين تتضمن في الوقت نفسه، قضايا التغيير، والصراع القوي ضد التخلف، الذي يَجثُمُ على العالم القروي، جاعلا من القرويين ضحايا للجوع، وسوء السكن، والأمراض، بالإضافة إلى مختلف الكوارث الطبيعية والأمية. إنهم يتمنون صادقين أن يشاهدوا محيطهم ينال حظه هو أيضا من مزايا التقنيات الحديثة كالسيارة والراديو والتلفزة والكهرباء والماء الشروب، إلخ، كما يتجلى ذلك في شبكة الدلالات الواردة في الحكايات المطروحة في اللوحة ٧.

شبكة الدلالات رقم 9 : محتوى الحكايات الواردة في اللوحة ٧



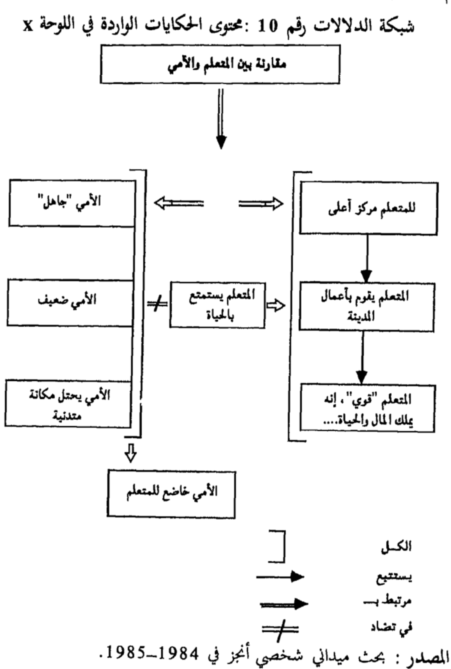
المرجع : بحث ميداني خاص أنجز سنة 1984-1985.

الظاهر أن الأطفال/المراهقين، من خلال استعمالهم للتعبيرات التالية: «تقليل التعب» و«السفر» و«السياحة» و«الاستمتاع بالحياة» و«التأخر» و«الحرمان»، يعمدون إلى تحليل حقيقة محيطهم الأصلي، بحيث يتبين، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، وكما يتجلى من شبكة الدلالات رقم 9، أن السيارة على سبيل المثال، بصفتها رمزا للتقنيات الحديثة، تأتي هدفاً يؤمله الأطفال/ المراهقون ويتطلعون إليه. ذلك أن هؤلاء الأطفال، بعد أن لمسوا مزايا التقنيات الحديثة على جميع المستويات، أصبحوا يتمنون أن ينال عالمهم القروي، هو أيضا، نصيبه منها قصد تيسير سبل التقدم والرقي

الإجتماعي والثقافي والاقتصادي. فالمسألة ليست، في هذه الحالة، مسألة قطيعة مع هذا الوسط القروي، بقدر ما هي مسألة ارتباط متين بمشاكله.

ثم إن الطفل/المراهق، عندما يركز على مختلف المشاكل التي يعاني منها القرويون، يؤكد على قضية التعليم والأمية ويُلِحُّ عليهما كما يتبين من شبكة الدلالات رقم 10 الواردة في الحكايات المعروضة في اللوحة 10.

شبكة الدلالات رقم 10 :محتوى الحكايات الواردة في اللوحة x



المصدر : بحث ميداني شخصي أنجز في 1984-1985.

خاتمة

بمواجهة الطفل/المراهق لعناصر ورموز تنتمي إلى إطارين مرجِعِيَّيْن مختلفين عن المحيط القروي والمحيط الحضري، فإنه قد أحَالَنَا، كما تبيَّن من خلال استعراض شبكات الدلالات في كل لوحة على حدة، إلى وجود قطيعة فكرية مدروسة عن الوسط القروي.

وكما يبدو فإن هذه القطيعة الفكرية مُشْبَعَة بأفكار داعية إلى «تغيير» ظروف الحياة لدى القرويين و«إصلاحـ»ـها[16]. كما أنها تبين أيضا مدى ارتباط الأطفال/المراهقين بمشاكل ذويهم وهمومهم.

إن هذه النتيجة التي توصلنا إليها هنا تتكامل، على المستوى العام، مع الخُلاصة التي توصل إليها الأستاذ م. جبريل في ملفه حول «**ما تقوله الشبيبة في سن العشرين**» حيث نجد ما يلي : «إن ما يثير أيضا هو غياب أي اعتراض جَذْري، فهل يعني هذا أن شبان الثمانينات «إصلاحيون» بكل إصرار ؟ على كل حال إنهم لا يحلمون كثيرا، بل إن نظرهم مصوّب نحو «الصعوبات» أكثر مما هو موجه نحو الأحلام الطوباوية. إنهم يطالبون خصوصا بقدر من الاندماج مهما كان متواضعا. فالطموح الْمُغَالَى فيه لا يمكن تحقيقه في نظرهم ؛ ثم إنهم يسعون ليكونوا «إيجابيين». كما أن طروحاتهم سواء أكانت «محافظة» أم «تحديثية» تبدو على وعي تام بالممكن والمستحيل و«المعقول». وليس لديهم وقت للنزوات واللامبالاة، بل إن خطابهم أميل إلى التعقل والرزانة، بحيث إن الأمر يتعلق بكل بداهة بشبيبة تختلف تماما عن شبيبة الستينيّات وبداية السبعينيّات، أي بشبيبة بعيدة عن مجال الأوهام

(16) تختلف هذه النتائج عما جاء به س. كاملّيري (C. Cammelleri) في 1960 في دراسة حول الاندماج الأسري لدى الشباب التونسي فبعد أن أشار إلى الخاصية الأداتية (Instrumental) والتوفيقية لاندماج الشباب داخل أسرته، أضاف بادئا بالمعاش اليومي الملموس والواقعي : «كل واحد من هؤلاء الشباب قد بدا لنا أكثر «اندماجا» بحيث لا يميز أي فرق على المستوى التصوري وعلى مستوى معايشة التمثلات بما فيها من عواطف وسلوكات الأسرة عبر مختلف الحوافز»؛ ثم يضيف : «وعندما يسائل الشاب نفسه حول الأسرة عموما، بصفتها كتلة مجردة وصورة مستقبلية، فإنه يبدو وكأنه في قطيعة معها من خلال تصارع البنيات الثقافية المتعارضة مع البنيات التقليدية، لكن هذه البنيات، عندما تتعلق بالأسرة الواقعية الراهنة، تعرف تدخل بعض الإواليات التي تجعل الشاب يتقبل هذه الأسرة التي كان سابقا لا يتقبلها على المستوى التصوري.

وأقرب بالتالي إلى الاهتمام بالأساسي، لا سيما وأنها تجد صعوبة في التعبير عما يختلج في دواخلها. وبهذا فهي تبدو بعيدة كل البعد عن أن تكون ضحية «للأساليب الخطابية»، وذلك نظرا لأنها تعرف جيدا ماذا ينتظرها، ولأنها على وعي تام بمحدودية الوسائل المتوافرة لديها»[17].

وهكذا، فإن هذه المعطيات تؤدي بنا إلى استنتاج أن المستوى الدراسي يؤثر كثيرا في مجال تكوين الوعي لدى الأطفال/المراهقين تجاه المشاكل المرتبطة بحياتهم اليومية داخل محيطهم القروي الأصلي.

(17) M. Jibril, «*La parole des jeunes de 20 ans*», in **Lamalif**, n° 157, 1984, pp. 10-14.

الفصل الثالث

الدينامية الإجتماعية :
الطفل القروي المتمدرس والطفل الحضري

تقديم

عرف العالم العربي[1]، الذي آستعمرته دول أوربا في القرن الماضي، عدة تحولات وشروخ عميقة في تقاليده كادت أن تؤدي إلى زوالها نهائيا، بحيث ظهرت إلى جانب العالم الفلاحي المُتَحَلِّل فوضى صناعيةٌ في غالب الأحيان ؛ كما برزت إلى الوجود دول وطنية جديدة، ونظم سياسية متنوعة ظلت تتوالد وتكبُر. وأمام هذه الهزات، لا يسع الدارس إلا أن يتساءل عن طبيعة ردود الفعل في الفكر العربي وعن الإيديولوجيا التي تبناها هذا الفكر بصدد تلك التحولات.

ليس في نيتنا هنا وضع جرد مفصل لمختلف الدراسات عن هذا الموضوع، بل سنكتفي بالإشارة إلى أن الغالبية القصوى من هذه الدراسات قد أقرت بالوضعية التي ظل العالم العربي يتخبط فيها وما يزال، وهي وضعية تتسم بالانحطاط والتخلف والتأزُّم إلى يومنا هذا[2].

---

(1) تعاملنا في هذا الفصل مع الشبيبة المغربية من خلال الفكر العربي الراهن، ثم من خلال الهوية العربية، خصوصا وأن المثقفين المغاربة يرون أن مسألة الهوية لا يمكن عزلها عن مشاكل العالم العربي، أي الأمة العربية، وباعتبار أن مشاكل مواطن ما (مغربي مثلا) ينتمي إلى العالم العربي، هي في الوقت نفسه مشاكل الأمة العربية كلها بحيث إنه ونظرا لهذه الاعتبارات، فإن أي مغربي لا ينظر إلى نفسه خارج الهوية العربية.

(2) في هذا الصدد، ليس من الغريب أن نعثر في كتابات كبار المثقفين في العالم العربي على أسئلة من هذا القبيل : «كيف يمكننا أن نعيد فخرنا الحضاري ؟» و«كيف نحافظ على تراثنا ؟» و«كيف يمكننا أن نعيش زماننا الراهن ؟» و«كيف نتعامل مع تراثنا ؟» و«كيف نعمل لإعادة بناء تراثنا ؟» (انظر : محمد العابد الجابري، نحن والتراث : **قراءة معاصرة في تراثنا الفلسفي**، المركز الثقافي العربي، دار الطليعة، الدار البيضاء/بيروت، 1980، ص.ص 7-9-10.

ومنذ القرن 11 (الحادي عشر) بالضبط عانت البلدان الإسلامية المطلة على البحر المتوسط من تراجع الإبداع والبحث العلمي، خصوصا من جراء إغلاق باب الاجتهاد من لدن الفقهاء، وبالتالي خنق مجالات البحث والنقد والتحليل، الشيء الذي أدخل تلك البلدان في ما يعرف بعصر الانحطاط مع بداية القرن الرابع عشر(3).

ولقد نتج عن ذلك، بطبيعة الحال، بروز للبنيات الفكرية المحافظة وتراجع للإبداع والتجديد، بل أصبح الإبداع والتجديد من قبيل المحرمات تاركا الساحة فارغة أمام التقليد(4) وجمود البحث العلمي. وسرعان ما سقطت النظم التعليمية، من جراء ذلك، في التشبث بالتقليدية لعهود طويلة، مما أدى إلى انحسار الإبداع والبحث العلمي(5).

وفضلا عما سبق، فقد انعكست هذه الحالة المتأزمة بشكل خطير على الإنسان العربي عموما والفرد المغربي خصوصا. ونشير بهذه المناسبة إلى ما توصل إليه م. حجازي في الجزائر في فترة الإستعمار الفرنسي، إذ بيّن استنادا إلى أعمال فرانز فانون، من خلال عدة دراسات سيكولوجية ذات توجهات تحليلية نفسية، أن وضعية الاستلاب السوسيواقتصادية وتَبعاتها تؤدي إلى حالة من «التخلف» السيكولوجي والفكري، تتميز أساسا بتجريد الكائن البشري من قِيَمه، أي أن «العالم المتخلف» ــ بعبارة أخرى ــ عالم تنعدم فيه الكرامة الإنسانية في جميع أشكالها بحيث يُشيِّءُ العالم المتخلف الإنسانَ ويجعله مجرد شيء أو أداة(6).

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأغلبية الساحقة من المثقفين العرب ما فتئت تربط بين «التطور والإنتماء» إلى الفترة التاريخية الراهنة للبلدان المتقدمة، وبين ضرورة إيلاء تكوين الكائن البشري أهمية كبرى حتى يكون بجدَارتِه الإنسانية قادرا على تمثُّل الأنماط «العقلانية» العصرية والموضوعية التي يتميز بها الفكر الغربي، هذا الفكر الذي كان، ولا يزال في نظرهم، الأداة الناجعة الفعالة والعنصر الأساسي في سيرورة تنمية الإنسان، تلك التنمية التي طالما هفت إليها الشعوب المتخلفة عموما والبلدان

(3) M. El Mandjra, «La recherche scientifique et la création», in **Lamalif**, juin/juillet, 1982, n° 137, p. 40.

(4) **Ibidem.**

(5) **Ibidem.**

(6) Cf. F. Fanon, **Les damnés de la Terre**, F. Maspéro, Paris, 1976, 235 pages.

العربية خصوصا، باعتبارها بُلدانا ما زالت تعيش إلى اليوم تحت ثقل الماضي الذي يقف حجر عثرة في وجه كل تجديد. وهكذا، فبعد الشعور بأهمية الإنسان وبدوره، بصفته فاعلا اجتماعيا في التنمية والتطور، وبعد إنشاء مؤسسات التكوين والتأطير (المدرسة على سبيل المثال لا الحصر)، راهن تقنيو المجتمع المعاصر (من مسؤولين ومثقفين) على «البرامج» السياسية من خلال تشبثهم ببعض الاختيارات السوسيوثقافية والاقتصادية، بحيث ساهموا في توسيع دائرة التمييز والتفاضل الاِجتماعي داخل هذا السياق المتخلف والمتأزم، خصوصا على مستوى فئات الشبان الحضريين والشبان القرويين، وذلك بالنظر للسياسة المتبعة في مجالات الإسكان والتمدرس، والتي تختلف، كما هو ملاحظ، بآختلاف أماكن الإقامة وبآختلاف الجغرافية.

III. 1. الشبان القرويون والشبان الحضريون : مشاكل مُتشابهة

اعتبارا للمرحلة الدقيقة التي يجتازها الشباب، تلك المرحلة المرتبطة بأعمارهم، والتي تجعلهم في مواجهة مباشرة وحرجة مع سيرورات التنشئة الاِجتماعية المنبثقة عن مختلف المصادر التربوية الظاهرة منها والخفية (المدرسة والأقران، إلخ) ـ اعتبارا لكل ذلك، فإن الشبان في المغرب (الأطفال/المراهقون) من الوسطين الحضري والقروي، يخضعون لعملية مُثاقفة عميقة ربما أعمق من المثاقفة التي يتعرض لها الراشدون المسؤولون عنهم.

وتنتج هذه المثاقفة العميقة والمتواصلة أساسا في ضوء القيم والأنماط الاِجتماعية التي تبثُّها الوسائل السمعية البصرية وتمررُها عبر مختلف القنوات والمؤسسات التنشئية (المدارس والنوادي ودور الشباب، إلخ)، بحيث غالبا ما تكون سببا في إثارة قَدْر من الاِنْفِصَام والتباعد بين الآباء من جهة، والشباب من جهة ثانية، وذلك على المستوى الفكري على الأقل. ثم إنه نظراً للوضعية المتأزمة اجتماعيا المشار إليها، فلا مفر من الإشارة إلى أن الوسطين (الحضري والقروي) يفتقران إلى الوضوح في سيرورة تنشئتهما التربوية للأطفال. ويتعلق الأمر بنوع من الالتباس الذي يجعلنا ندرك أن تلك التنشئة، عبر مختلف الاختيارات المرتبطة بها، ليست في العمق إلا بُعدا من جملة الأبعاد التي تكشف عن التحولات الاِجتماعية والثقافية لدى البلدان السائرة في طريق النمو، وهو بُعْدٌ يعتبر من أكثر الأبعاد تأثيرا وإثارة للجدل.

وحتى نبقى دائما في إطار هذه المسألة، نقول : ما دام الوسطان المنشئان (الحضري والقروي) لا يستطيعان القيام بدوريهما التنظيميين والمُوجِّهين والمكوِّنين والمُوجِيَّيْنِ بالأمان، فإنهما لا يؤديان، في الواقع، إلا إلى إثارة الإحساس بالفراغ والإحباط لدى الطفل، بحيث لا يجد المجال أمامه سهلا ومُيسرا لتشكيل شخصيته في مواجهة أوجُه الحرمان والصراعات والتقاليد البالية، وصرامة الوسط العائلي داخل السياقين الاِجتماعيين، القروي والحضري. بل إن الطفل يجد نفسه ملزما بنهج مسالك التحول بطريقة تعسفية، خاضعا للتحريضات والمتطلبات الجديدة المتولدة عن الصراع العنيف، والتنافُسية السائدة في هذا العصر، لعله يتمكن من تحقيق النمُّو الذي يرغب فيه لشخصيته، وتحقيق كل قدراته وانفعالاته وفكره ومؤهلاته الابداعية، وعبقريته الخاصة. تلك إذن هي السمة البارزة في تربية أولئك الأطفال داخل هذه الوضعية العامة في المغرب، أي سمة الشعور بالدونية المُتجذِّر في بواطن النفس تجاه الآخر (الغرب). ومع ذلك، فإن هذه السمة القاسية تختلف، من حيث التعامل معها، تبعا لخصائص المحيطين المُنشئين كما سنرى ذلك في القسم التالي. وحتى نتوسع قليلا في هذه المسألة، نقول إننا إذا كنا قد أبرزنا في بحثنا الميداني مختلف أنواع المعاناة لدى الشبان القرويين المتمدرسين في الوسط الحمري، كمشاكل سوء التغذية وسوء الظروف الصحية، علاوة على صعوبة التفهم من لدُن الأعضاء المحيطين المنشئين (الأسرة والمدرسة)، وانعدام الحيِّز المكاني الكافي داخل البيت لإنجاز الواجبات المدرسية، مع ما يتبع ذلك من نقص في البنيات الثقافية الضرورية للمتمدرسين (دور الشباب والنوادي والمسارح ودور السينما والملاعب، إلخ) ـ إذا كنا قد أبرزنا كل ذلك، فسيبقى علينا أن نشير إلى أن هذه المشاكل تتجاوز القرويين لتشمل أيضا الأغلبية الساحقة من الشبان المنتمين إلى الطبقات الاِجتماعية الفقيرة في الوسط الحضري، لكن بشكل مختلف إلى حدما، تبعا للمعطيات الخصوصية في كل وسط على حدة.

وهكذا، فإذا نظرنا إلى الطفل الحضري الفقير الخاضع للامبالاة والتناسي، من زاوية واحدة فقط، تتعلق بحقه بصفته عضوا في الأسرة، وبالتالي بحقِّه في توافر حيِّز مكاني خاص به، فسنجده ـ تماما كما عبرت عن ذلك الباحثة الاِجتماعية فاطمة المرنيسي ـ «هو العنصر الأكثر حرمانا من وسائل الدفاع عن نفسه، كما أن الأسرة تمثل له مجالا للفشل التام المقدر عليه سواء أكان ذلك الفشل على مستوى الإحساس

بالانتماء إلى الأسرة، أم كان على مستوى الفضاء المكاني داخلها. وهنا يتجلى إخفاق الطفل وعدم قدرته على امتلاك ركن صغير خاص به قصد تشكيله حسب رغباته وحاجياته الخصوصية المختلفة كلية عن حاجيات الكبار، وذلك عبر استسلامه التام وتنازله النهائي عن هذا المطلب الأساسي في الحصول على حيز خاص داخل الفضاء العائلي»(7).

طبعا، إن عواقب الحرمان من هذا المطلب الأساسي هي ـ ويا للأسف! ـ على قدر كبير من الخطورة، لا سيما وأن الطفل الحضري هنا يعاني من مغبات الحرمان من الأجواء المناسبة لمتابعة تمدرسه بحيث نراه يقف مكتوف اليدين أمام تجاوزات الكبار وإزْعَاجَاتهم بالنظر إلى وضعية السكن من حيث عدد الغرف المحدود، ومن حيث العدد المرتفع لأفراد العائلة.

إن ذلك الحرمان ليس نتيجةً فقط لمشاكل التضخم الديمغرافي كما قد يتبادر إلى الذهن، بل إنه «نتيجة لفشل سياسة الإسكان الاجتماعي ؛ إذ أن أولئك الذين يخططون المنازل والفضاءات الأسرية ويبنون مساكننا إنما ينشئونها لعائلات دون أطفال، أي يجعلونها عبارة عن عمارات من الإسمنت المسلح دون مساحات خضراء ولا ساحات صغيرة أو كبيرة ولا شُرُفات رحبة»(8). وبطبيعة الحال، فإنه من الخطورة بمكان أن يتم حرمان الأطفال من حيز مكاني داخل البيت يتميز بظروف ملائمة نسبيا حيث تتوافر للطفل سُبل إثبات ذاته وممارسة أنشطته في اللعب، وبالتالي أسس النمو السيكولوجي بطريقة عادية.

وعلى كل حال، فلا جدال في أن الطفل، لكي يلعب، يبقى في حاجة إلى أن يتحرك ويجري في فضائه الخاص به، أي أنه في حاجة إلى أن يتحكم في ركنه الصغير ذاك. غير أن أغلبية الأسر المغربية ـ ويا للأسف! ـ لا تستطيع بتاتا توفير ذلك الشرط لأطفالها، بحيث لا يبقى أمامها إلا اختيار واحد هو طردهم من الدار(9).

(7) F. Mernissi, «Pourquoi nos enfants sont dans les rues ?», in **Lamalif**, mars/avril 1979, N° 105, p. 29.

(8) **Ibidem**.

(9) ليس من الغريب، في هذا الصدد، ما نلاحظه في أي ساعة من ساعات النهار، وحتى في أوقات متأخرة من الليل، عن عدة أطفال يتخذون الحي امتدادا للفضاء المنزلي ويتخذونه بالتالي مجالا للعب كرة القدم ومختلف الألعاب... دون اعتبار للكبار، وهذا ما نلمسه بشكل واسع في الأحياء الشعبية في كل المدن المغربية بلا استثناء.

هذا فيما يخص الطفل قبل المراهقة. أما عن المراهقين، فإن خطورة هذا المشكل، وغيره من المشاكل، تصبح أكثر حدة بالنظر إلى الاضطرابات النفسية والتحولات العميقة التي تطرأ على شخصية المراهق على جميع المستويات (الفيزيولوجية والنفسية والإجتماعية والثقافية).

إن هذا المشكل الذي يعيشه الطفل المغربي، من جملة مشاكل عدة، في الأوساط الحضرية، هو — كما سبق لنا أن أبرزنا من خلال المعطيات المستقاة مَيْدانيا — مشكل شائع على أوسع نطاق، بل إنه معروف أيضا لدى الطفل القروي المتمدرس في الوسط الحمري الذي يعاني منه بشكل خطير.

ويتعلق الأمر في الواقع بمسألة وجود الطفل في حد ذاته، وجوده بصفته «طفلا» مختلفا كلية عن الراشدين من حيث حاجياته، بحيث لا يخفى ما لذلك من آثار سيئة على مستوى سيرورة التنشئة، وعلى مستوى تكوين الهوية السيكولوجية لدى الطفل (الحضري والقروي)[10].

وبالإضافة إلى هذا، لابد من التذكير بأن الشاب المغربي في الوسطين معا (الحضري والقروي) يعيش في دوامة من الكبت والحرمان والضغط، هي على قدر كبير من الخطورة، إلى درجة أنها تثير لديه عدة اضطرابات في سلوكه المدرسي والإجتماعي.

وفي هذا السياق، نشير إلى أحد المصادر الأساسية لهذه المأساة الوخيمة، ألا وهي تلك الضغوط المتعسفة المترتبة عن الباتريركية ومضاعفاتها على المستوى التعليمي، والتي غالبا ما تشوه وتتجاهل بصفة لا واعية خصوصيةَ الطفولة والمراهقة وأصالتهما ؛ كما أنه لابد من إضافة أن الشاب في المجتمع المغربي الراهن هو ضحية لاهتزاز القيم الإجتماعية وتخلخُلها، ولزعزعة أُسس النظام التعليمي الذي ظل متبعا منذ قرون. ومن هنا يغدو لزاما علينا أن نضع هذا في اعتبارنا، لكي نفهم ما تقوله الأجيال المتمدرسة في الوسطين الحضري والقروي، فيما يتعلق بوضعيتيهما ودوريهما الإجتماعيين الغامضين، بحيث سنتوصل دون ريب إلى أن هذه الأجيال ليست في الواقع إلا

(10) في هذا المجال دائما، نجد دولاو (De Lawe) في إحدى دراساته عن الطفل في المجتمع الفرنسي، خصوصا في علاقته بالمحيط (المكان) يرى أن : «الجهد الذي يسعى إلى إيجاد حلول للعوائق المتعلقة بمستوى تنظيم الحياة اليومية للطفل يؤدي دوما إلى التساؤل العريض عن الحيز المخصص لهذا الطفل حول حاجياته، وأيضا حول المجتمع المستقبلي الذي نهيؤه باختيار ظروف معينة للحياة، وبتخلينا عن ظروف أخرى من خلال اقتراحنا أو فرضنا لنموذج معين للطفل».

«مرحلة انتقالية تفصل بين جيل الآباء الماضَويين وجيل الآباء الذين سيأتي دورهم ليصبحوا «معاصرين» من خلال عيشهم لزمنهم الحديث بشكل واقعي توافُقي».

وعِلاوة على ما سبق ذكره عن الباتريركية المسيطرة بشكل واسع داخل المحيطين معا، وفضلا عن المشاكل ذات الطابع الإجتماعي، هناك أيضا دور الدولة في هذا المجال. فهي، سواء أكان في المحيط الحضري أم في المحيط القروي، تتميز بعدم التسامح والصرامة والتعسف في تعاملها مع حاجيات الشباب، بحيث إنها تنظر إليهم «كقاصرين» و«مشاغبين» لا ينقطعون عن بث الفوضى في عالم الكبار «العَقْلَاني» و«المنطقي» شأنهم في ذلك شأن «غير القادرين» و«التافهين» على المستوى الإنتاجي، أي أنها تعتبر الشبان مجرد منحرفين في حالة ما إذا طالبوا بأي مطلب مرتبط بحاجياتهم وتطلعاتهم.

وهذا يبين أن الدولة تعتبر الطفل مجرد كائن «مُنْحَلٌ» منذ ولادته، وأنه من الضروري إيقافه عند حدِّه تجنُّبا لإزعاجاته التي لا تنتهي.

وفي هذه الحالة، لا يسعنا إلا أن نوافق رأي الباحث الإجتماعي م. جسوس في أن دور الدولة ينحصر ـ بصفة عامة ـ في تغييب التماسك والتكامل بينها وبين المجتمع، ما دامت تقوم بمحاصرة المجتمع ومنع أفراده بالتالي من التعبير الحر على جميع المستويات. هناك إذن انفصام بين الدولة والمجتمع، وهو انفصام في صالحها هي، ما دامت تستخدمه أداةً لضبط «المنحرفين» وجعلهم ينضبطون. وهذا ما لا يتماشى أبدا، بطبيعة الحال، مع كرامة الكائن البشري وشخصيته وحاجياته، أي مع استقلاليته بصفته كائنا سيكوسوسيولوجيا. تلك كانت بصفة عامة طبيعة المشاكل التي يعيشها الطفل والشاب المغربي في الوسطين الحضري والقروي، وهي مشاكل متشابهة في الوسطين معا، وذات تأثيرات سلبية على سيرورة التنشئة وعلى تكوين رجل المستقبل الذي يتوقف عليه أيما توقف تطور المجتمع المغربي المتخلف.

هذا، ويبقى أن نحدد الإختلافات بين الشبان في الوسطين المذكورين، خصوصا على صعيد الهوية، أي أين يتموضعون بالنظر إلى أوساطهم المحدّدة ؟

إن من شأن الإجابة عن هذا السؤال أن توفر لنا، عبر النتائج الواردة من خلال بحثنا الميداني، إمكانية إبراز الخطوط الكبرى لأوجُه الإختلاف والإلتقاء لدى الأطفال المنتمين لكل وسط من الوسطين.

III.2. الطفل القروي والطفل الحضري : عناصر الإختلاف

إن الطفل المغربي الذي ينتمي في الواقع إلى وسطين مختلفين ظاهريا من جهة التفاعلات التي تتمُّ بين الأفراد، يكوّن فعلا هوية تختلف، هي أيضاً، بآختلاف الوسط الذي ينتمي إليه واختلاف ثوابِتِه.

وقد أبرزنا، من خلال نتائج البحث الميداني ومعطياته، أن الطفل/المراهق المتمدرس في الوسط الحمري متعلق جدا بمحيطه في الوقت نفسه الذي يطالب فيه بإصلاح ذلك المحيط بهدف تكييفه مع «ظروف الحياة الفضلى» القائمة في الوسط الحضري، باعتبارها ظروفا نموذجية قمينة بالاحتذاء. وبعبارة أخرى إن هناك نوعاً من القطيعة الفكرية مع السلوكات اليومية غير اللائقة بالوسط الحمري، بحيث إن الطفل ينتقدُها، إن لم نقل يرفضها، مع احتفاظه بالتشبث بأُسسها ومبادئها، التي تتجلى في احترام الوالدين واحترام قناعاتهما، دون أن يجد الشجاعة الكافية للذهاب أبعد من ذلك، وبالتالي لإعادة النظر في مسألة الثقافة القروية برُمَّتها. ولهذا السبب استعملنا هنا لفظة «إصلاح» بدل لفظة «ثورة» ضد ثقافة المحيط الأصلي.

وفي الحقيقة، فإن هذا الموقف العام الذي يتخذه الطفل من محيطه هو الذي جعلنا نذهب إلى القول إن «التقليد» و«التقليدي» لا يعنيان، للطفل، إلا التخلف بكل بساطة. أما أن يكون المرء «عصريا»، فذلك يعني ــ بلا مراء ــ شيئا واحدا يتلخص في تحسين ظروف الحياة لدى أغلبية الأفراد المنتمين إلى الوسط الأصلي، بل جميعهم بلا استثناء. ويقصد الطفل بهذا إصلاح ظروف التمدرس وإنشاء مختلف المؤسسات الإجتماعية، تلبية لحاجيات القرويين المتزايدة ومطالبهم بأن يعامَلوا كما يعامَل سكان المدن ولو نسبيا.

ومجمل القول، إن المقصود لدى الطفل/المراهق الحمري يدور حول بناء هوية نافية لذاته نفسها ولِذَوات المجموعة التي تعايشه في المحيط نفسه، بحيث إن هذه الهوية السلبية تَنْزَعُ ــ كما سبق أن بيَّنَّا ــ إلى الرفض والنقد للظروف غير اللائقة القائمة في الوسط الأصلي. إنها هوية تحمل في أعماق أعماقها نُزُوعا ومطالبة بهوية إيجابية، أي بظروف عيش كريمة.

وتندرج هذه النتيجة العامة، التي أبرزناها، ضمن وضعية التثاقف الخاصة التي يعيشها الوسط القروي عموما والآباء خصوصا. غير أن هذه الوضعية ذات

التأثير العميق على عقلية الآباء لم تلْقَ ـ ويا للأسف! ـ الإهتمام الكافي من مختلف الدراسات المهتمة بالطفل القروي الذي يعيش في المدينة. وقد أدى ذلك التجاهل بتلك الدراسات إلى الإكتفاء باعتبار أن «تمدرس القروي رهين بهجرته إلى المدينة؛ مما يترتب عنه اقتلاعه من جذوره وبالتالي تَغْرِيبُه. ومن هذا المنطلق، فالآباء لا يمكن أن يعيشوا في عالم واحد[11] بل إن الآباء والأبناء ـ حسب رأينا ـ ما زالوا قادرين على العيش في عالم موحد. أما عن الاختلاف بينهما، فنلمسه فقط في درجة الإحساس والوعي الذي نجده أكثر عمقا لدى الأطفال المتمدرسين مما هو لدى الآباء الأميين شبه المتناقفين.

ولا بأس، في هذا الصدد، من إضافة أن الطفل المتمدرس، سرعان ما يصبح ـ وبدافع من نُضْج الوعي لديه ـ راشداً قبل الأوان، فيتولى دور الفاعل في عملية التنشئة الإجتماعية للوالدين. تلك كانت، بالضبط، النتائج العامة المستخلصة من المعطيات المستقاة من الفضاء الحمري عن الطفل القروي المتمدرس، لكن ترى ماذا يمكننا استِخْلَاصُه من قراءاتنا لبعض البحوث الميدانية وبعض الكتابات ذات الطابع الصحفي[12] حول علاقات الطفل الحضري المتمدرس مع محيطه، وبالضبط مع ذويه؟ هل نجد في علاقاته تلك مع مكونات الوسط أوجُهاً للشبه مع الطفل المتمدرس في الوسط الحمري؟ تُجمع تلك البحوث الميدانية والكتابات عن الطفل الحضري، بغض النظر عن فئته السوسيواقتصادية، تُجمع على أن الشبان الحضريين يعيشون في «قطيعة مع محيطهم لا سيما وأنهم يقفون منه موقف اتهام». وتوحي تلك البحوث الميدانية بأن الأمر يتعلق بمطالب جذرية مرتبطة بسيرورة التحول المرغوب فيه.

وهكذا يمكن أن نبرز، من خلال الإطلاع على عدد من تلك الأعمال، الاستشهادات والأقوال من قبيل : «أما العلاقات بين الأبناء الشبان والآباء، فتعرف تطورا ملموسا يتجلى في تعرض السلطة الأبوية لنقد الأطفال الذين لا يذكّرهم آباؤهم إلا بما يعود إلى الماضي من معرفة وفكر وسلطة».

«أما الشباب عموما، فيتميزون بكونهم أكثر تفتحا وثقافة ومستوى دراسياً من آبائهم، كما أنهم أكثر وعيا وشعورا بقدراتهم وبمدى آهتمام أسرهم، ومجتمعهم عموماً

---

(11) A. Jenaistar, «Ecole, famille et société au Maroc», in Lamalif, mai 1980, n° 116, p. 54.
(12) Cf. «Jeunes : parole aux branchés». Dossier réalisé par J. Khalil et N. Saaf, in Le Message de la Nation, 15 décembre 1984, n° 57, pp. 22-23.

بهم. هذا، في مقابل الآباء الذين يمثلون الجيل الماضي العاجز عن فهم مشاكله ومشاكل العالم من حوله، الشيء الذي يترتب عنه من جراء الاختلاف بين الآباء والأبناء تفكك في العلاقات بين الجيلين : جيل الآباء وجيل الشباب الأكثر تعلقاً بحريته وتحرر حركاته وأفكاره ونزوعه المتنامي إلى التخلي عن أفكار الآباء خصوصا فيما يتعلق بالمعتقدات»(13).

ويتابع الكاتب نفسه في هذا الصدد : «إن تربية الآباء التقليديين، إذا جاز القول، تتعارض مع التطور التربوي الراهن كما تتعارض مع حاجيات الشباب المُتَّصفين عامة بصفات التفتح والوقوف في وجه كل سلطة تحرمهم من سبل التعبير عن أنفسهم»(14).

وحتى نبقى دائما في إطار هذا النسق من الأفكار، نورد المقولة التالية التي تدور خصوصا حول «أولئك الشبان المحظوظين المنتمين إلى الأوساط الميسورة أو المثقفة»(15)، أي أولئك الشبان «الذين يعيشون مع الأحداث العالمية عموما وأحداث فرنسا على الخصوص، بحيث لا يخفى مدى تأثير وسطهم العائلي فيهم. أما نموذجهم في الحياة، فيتمَحْوَرُ حول السفر إلى الخارج وقراءة المجلات الغربية ومشاهدة أشرطة الفيديو»(16).

وهكذا، «فإن أهم ما يشغلهم يدور حول العمل والسعادة، مع الميل إلى الحرية الفردية والاستقلال المالي»(17).

ومن جهة أخرى، نجد أن هؤلاء الشبان الواعين بمشاكل العصر الحالية كالمخدرات والبطالة والدراسة والحروب النووية، إلخ، لا يفقدون الأمل في مُجتمع أكثر عدلا وأبعد ما يكون عن التمييز العنصري. بينما نجد لدى الإناث ميلا أكبر إلى المطالبة بحرية المرأة والمساواة بينها وبين الرجل.

أما «أسرة المستقبل»، وباعتبار أنها تتحدد من خلال معطيات الحاضر، فإن

(13) Gh. El Khayat Bennai, «L'influence du milieu familial sur la personnalité de l'enfant», in **Lamalif**, mars-avril 1982, n° 134, p. 45.

(14) El M. Bel Haddiou, «Remise en question de l'école marocaine», in **Lamalif**, novembre 1977, N° 92, p. 9.

(15) Ph. Bernard, «Les jeunes dans la société», **op. cit**, p. 1.

(16) **Ibidem**.

(17) **Ibidem**.

الشباب يحملون عنها عدة تصورات مثل : «الأسرة تعيش الآن مرحلة تفكك»، «من المنتظر أن ينقرض نظام الأسرة ثم يتناقص الزواج شيئا فشيئا»، «سيحاول نظام الأسرة البقاء لكنه سرعان ما يزول نهائيا»، إلخ. أما الدين، فنجد عنه أقوالا من هذا القبيل : «سيكون للزواج المختلط أثر ملموس في تراجع الديانات»، «سيبقى هناك إيمان واعتقاد، لكن دون ممارسة»، «سيقضي العلم على الدين».

إن ما يمكن استنْتاجُه من هذه الأفكار بطبيعة الحال، هو أن هؤلاء الشباب الأغنياء قد قطعوا مراحل كبيرة نحو القطيعة مع عالمهم، أكثر مما هو الأمر لدى أقرانهم الحضريين المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية غير المحظوظة. بل وأكثر من أقرانهم القرويين الذين ما زالت انشغالاتهم وهمومهم منصبة أكثر على المشاكل ذات الطابع الروحي (كالسعادة والحرية، إلخ) أو ذات الطابع المادي (والمال من جملتها).

إن هذه المواقف تدفعنا إلى التأكيد على وجود قطيعة بين الشبان وأوساطهم الأصلية، استِئْناسا ببعض الدراسات التي أُجريت في هذا الموضوع، بحيث نجد بالفعل أن الشباب يعيدون النظر حاليا في موضوع الآباء وموضوع المحيط، الشيء الذي يجعلهم أكثر قابلية لأخطار التشويش والحيرة. كما نجد في تلك الدراسات عدة أفكار أخرى حول المدرسة مثلا : «إن كل ما يدرس بها هو تَمَثُّل مغلوط للاستقلال. فالطفل المغربي، حسب تلك الدراسات دائماً، ما زال لم يتحرر بعد من الاستعمار». وعلينا أن نبحث في عدوانيته تجاه الراشدين وفي مواقِفِه الرافضة وإنكاره للقيم، وفي بحثه الدَّائِبِ عن أصالة خاصة به ومقاومته للأعراف، عن أجوبته الصريحة وآرائه الواضحة حول التبعية والاستقلالية.

فإذا كانت تلك هي حقيقة العلاقات التي يربطها الطفل الحضري المتمدرس مع محيطه بصفة عامة، ومع ذويه ومع الدين بصفة خاصة، فإنها تحمل في طياتها اختلافات ملموسة عن العلاقات التي يربطها الطفل القروي المتمدرس مع الوسط الحمري، بحيث يتبين أن تأثيرات الوسطين، الحضري والقروي، هي تأثيرات أساسية في توجيه المواقف والتمثلات لدى الأطفال عامة.

وهكذا نجد أن المسألة مرتبطة عند الحضريين، بنوع من الاستقلالية، أو قُل بنوع من القطيعة عن الآباء فيما يخص المشاغل والهموم الخاصة. وهما استقلالية وقطيعة تذكراننا بمواقف «أطفال العالم المتقدم»، أو بمواقف بعض الشبان المغاربة الذين

ساهم عدم الاستقرار الراهن في الأوضاع المادية في دفعهم إلى الانطواء على الذات «أو الهُروب إلى الأمام»، أي أنهم ـ بصفتهم «ضحايا لَفَظَتْهُم الأزمة» ـ لا يجدون مفرا إلا في الهروب والانعزال وتعاطي المخدرات والكحول والانحراف والضياع ثم الانتحار الذي يأتي على رأس الأسباب القاتلة بعد حوادث السير.

وعلى العكس من هذا، فإن المسألة لدى الطفل القروي المتمدرس في الوسط الحمري ترتبط بقضية تشبثه في قرارة نفسه بإصلاح ظروف الحياة المادية دونما رغبة في تعقيد الأمور أكثر مما هي معقدة. وهذا ما يجعلنا على يقين من وجود فرق عميق نسبيا بين الأطفال في الوسط الحضري والقروي.

خاتمة

إن الطفل القروي المتمدرس في الوسط الحمري، الذي يعيش في وضع متثاقف، كما يتعرض لعوامل التنشئة التابعة للمؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى اشتراكه، مع الطفل الحضري، في الشعور بالنقص وتدني هوية «الأمة» العربية بصفة عامة، والمجتمع المغربي بصفة خاصة، يختلف، في مواقفه وتمثلاته للأشياء أو في هويته السيكوسوسيولوجية الخاصة عن الطفل بالوسط الحضري.

وإذا كان الطفل الحضري يبدو حاسما في انتقاداته، فإن الطفل القروي يظل متشبثا تشبثاً قوياً بالجانب المعنوي والروحي لدى الآباء (الاعتقادات والدين، إلخ) مع استمراره الدائم في التمني أو المطالبة بتحسين الظروف المادية. وهذا ما يبين بوضوح أن لكل وسط، قرويا كان أم حضريا، مفعوله وتأثيره الخاص الذي يتبلور حسب البيئة وظروف العيش.

وهكذا، فلا يبقى علينا الآن إلا التساؤل عن مدى ما يمكن أن يُسهم به هؤلاء الأطفال في سيرورة التنمية والتغيير الإجتماعيين الجاريين ؟ ذلك هو موضوع الفصل التالي.

الفصل الرابع

الطفل القروي المتمدرس :
الهوية السلبية والتغيير الإجتماعي

تقديم

بعد أن تحدثنا عن الهوية السيكوسوسيولوجية لدى الطفل القروي المتمدرس بدائرة أحمد، باعتبارها هوية «سلبية» تعبر عن نفسها من خلال التشبث القوي بظروف الحياة المادية دون التنازل عن البعد الروحي في الثقافة القروية، ما دامت تلك المعتقدات واحترام الوالدين، في نظره، عوامل تُصنَّف في خانة المقدس، سنطرح السؤال حول الدور الذي سيُلْقى مستقبلا على عاتق التنشئة الشكلية (في المدرسة).

وبالفعل، ألا يعكس الطفل التلميذ، من خلال الهوية المكتسبَة، ما سبق لبعض الباحثين أن أشاروا إليه بصفته هوية «توفيقية»، «حيث تُستعمل الأفكار والآراء والقيم، إلخ»، من أجل أسباب ظرفية في غالبيتها : إذ يمكن أن ينضاف إليها أي تمثل جديد بالسهولة نفسها التي يمكن سحبه منها تبعا لعامل الصدفة ؟[1].

وبعبارة أخرى، ألا يعتبر بناء مثل هذه الهوية السلبية ذات الميل الإصلاحي غير عاكس لنمط الهوية البارزة على مستوى المجتمع المغربي الحالي؟

1.IV ـ الهوية السلبية والتغيير الإجتماعي

إذا كنا ننظر إلى التغيير الإجتماعي «باعتباره» تغييراً ملموسا في الزمن يؤثر، بطريقة لا يمكنها أن تكون مؤقتة أو سريعة الزوال، في بنية النظام الإجتماعي ونشاطه

(1) C. Chamilleri, «Transfert de représentations et besoins. Remarques sur leur négociation avec les systèmes culturels», in **Peuples Méditerranéens**, avril/septembre 1986. N° 35-36, p. 99.

لدى جماعة معينة بحيث يحوِّل مجرى تاريخها[2]، فإن هذا التغيير يمثل حاجة ماسة، بل ضرورة قصوى للمجتمع المغربي، وذلك بهدف التخلص من سلبيات التخلف، وبهدف تحرير الفرد من عبء الماضي. من هنا، هل يمكن للخصائص التي تحملها الهوية السلبية، التي كوَّنها الأطفال التلاميذ الحمريُّون، أن تستجيب فعلا لتحقيق مثل هذه الأهداف ؟

وهل ـ يا تُرى ـ يمكن لِسِمات مثل هذه السيكوسوسيولوجية المحددة أن تُسهم في التغيير الإجتماعي المؤمَّل انطلاقا من كونها تقوم في وسط اجتماعي لا تؤثر فيه «العصرنة» أو لن تؤثر إلا قليلا على الدلالة أكثر مما تؤثر على الأداة، وعلى الْكُنْهِ أكثر مما تؤثر في الشكل؟[3].

فعلا، إن الأطفال/التلاميذ الحمريين الذين يعيشون وضعية مثاقفة، والذين خضعوا لقدر من التعليم عمَّق مستوى وعيهم بالمقارنة مع آبائهم، ثم كوَّنوا بالتالي هوية سلبية رافضة لظروف الحياة المادية دون أن يمتد رفضُهم للعوامل الروحية ـ إن أولئك الأطفال يبدون بعيدين عن أن يكونوا في مستوى هدف كهذا يتمثل في التغيير الإجتماعي. ويعود هذا إلى عدة أسباب.

باديء ذي بدء، إذا كانت المدرسة قد أحدثت بعض التمايُز داخل الوسط القروي الحمري، من خلال التأثيرات المتنامية للمثاقفة ، وذلك من جراء الإدماج الكامل، نسبيا، لشريحة من الشباب داخل المجتمع الحضري، مع إبقائهم على صِلَة وثيقة بوسطهم الأصلي القروي، ومن جراء الإبقاء على قدر من الاختلال والتفاوت المستمر، بالمقارنة مع الوسط الحضري، فلابد من التأكيد على أنه في غياب نظام تنشيئي متماسك نسبيا ومحدد ينطلق من مشروع اجتماعي خاص، فلن تكون الهوية السلبية التي يكونها الأطفال/ التلاميذ الحمريون، بطبيعة الحال، إلا هوية من نوع توفيقي همها الوحيد أن تبحث عن الحلول الآنية في ضوء الظروف والآمال والحاجيات الشخصية، دون أن تهتم بالتالي بأهداف مثل هذه الانعكاسات على المستوى التثاقُفي على الأقل.

(2) G. Rocher, Le changement social, éd. H.M.H. Ltée, Paris, 1968, p. 22.

(3) J. Chelhod, Les structures du sacré chez les Arabes, Paris, G.P : «L'organisation sociale. Ed. H.M.H. Ltée, Paris, 1968, p. 224.

ثم «إن أي تغيير في البنيات يفترض باستمرار تغييرا في العالم الثقافي وفي القيم وفي وظيفة الثبات المعياري»(4). ويضيف الكاتب نفسه قائلاً إنه يجب «أن يقبل قسم من المجتمع على الأقل استيعاب القيم الجديدة التي يمكن أن تتأسس داخل البنيات الجديدة».

إذا كانت هذه، بصفة جزئية، هي حقيقة التغيير على المستوى النظري، فَيَجْدُرُ بنا أن نشير إلى أن استيعاب القيم الجديدة، على الوسط الحمري عموما، وعلى الأطفال/ التلاميذ خصوصا، أمرٌ قد وقع بِشَكْل مسبَّق فعلا، وذلك بالنظر إلى وضعية المثاقفة التي يعيشها أولئك الأطفال، بحيث يَبْدُو أن استيعاب أي قيم جديدة وأطر مرجعية جديدة لن يكون كافيا لإثارة(5) الصراع السوسيومعرفي بين الأفراد الأكثر «وعيا» و«تعليما» (أطفال/تلاميذ) وبين الأفراد الأقل وعيا (الآباء)، وبالتالي لإحداث التغيير في البنيات السوسيوثقافية القائمة.

وعلينا، والحالة هذه، أن نتساءل عن طبيعة استيعاب هذه القيم الجديدة قصد التيقّن مما إذا كان هذا الاستيعاب يتسبب بالفعل في إحدَاث التغيير المأمول في رأينا. فما دام الاستيعاب يتم في حقل مُتَدنٍّ زمنيا ومكانيا، وبالنظر لكونه خاضعا لمُحَدِّدات المجتمع المسيطِر وضغوطه، أي لمجتمع المركز النامي (المجتمعات الغربية)، فإن استيعاب مثل تلك القيم لا يندرج ضمن أنماط الاستيعاب المفروض فيها أن تولِّد وتثير قدراً من التفتح في أذْهان القرويين، بمن فيهم الأطفال/التلاميذ، نحو التجديد والإبداع، بل على العكس، إنها تؤدي إلى التقليد، إن لم نقل إلى تبني قيم بعيدة كل البعد عن حياتهم اليومية.

وهكذا، فالأطفال/التلاميذ بحكم «ضعفهم» و«تدنِّيهم»، يعمدون إلى التماهي مع «الآخرين» «الأقوياء» «القادرين على فعل كل شيء» ؛ الأمر الذي يعني أن استيعاب تلك القيم هو، بكل بساطة، نوع من التقليد أو التبني لنمط اجتماعي يُجسد القيم المستوعَبَة. ومن ثمَّ فالأمر يتعلق بشبه استيعاب لا يجري على قدم

(4) .G. Rocher, **L'organisation sociale**, Paris, Ed. H.M.H. Ltée, 1968, 255p.

(5) في الوقت الراهن بينت عديد من الأعمال التجريبية في الميدان السيكوسوسيولوجي أن الصراع السوسيو معرفي، ومنه صراع التواصل يولِّد بالفعل أوجها جديدة للتنسيق أو بنيات معرفية جديدة.

المساواة بين الثّقافتين (القروية والحضرية). ولهذا لا يمكنه أن يكوِّن أو يُوَلِّد بنيات جديدة من شأنها أن تُحدث التغيير الإجتماعي المنشود.

وبالإضافة إلى هذا، علينا ألاّ ننسى الميكانِزْمات السوسيولوجية الصِّرْف، كدور الدولة في سيرورة التغيير الإجتماعي؛ إذ يبدو جليا أن الدولة ليست متحمسة لإحداث تغيير اجتماعي في البنيات القائمة، انطلاقا من طبيعة العلاقات التعسُّفية التي تربطها مع أفراد المجتمع المغربي عموما والوسط القروي خصوصا.

غير أن هذا لا يعني انعدام حدوث أيِّ تغيير في المجتمع القروي المغربي، لكن يجب التركيز على أنه إذااستثنينا التغييرات ذات الطابع السياسي والتي تؤثر بشكل قوي في البنية القَبَلِية، فإن العقلية ودرجة الوعي والمواقف من الماضي والدين والتقاليد الجاهزة والخرافات ما زالت بصفة عامة بعيدة عن التحرر، وهذا يتم بتشجيع من سياسة الدولة قصد الحفاظ على الوضع الراهن الذي هو في صالح الطبقات الإجتماعية المسيطِرة المحلية منها والدولية.

ولهذا السبب نجد أغلبية المثقفين العرب عموما، والمغاربة خصوصا، يلحون على ضرورة الرفع من المستوى التعليمي، ومن ثَمَّ تحديث عقلية الناس بهدف إحداث تنمية اجتماعية مناسبة[6].

وهكذا نرى أن التغيير لا يؤثر في عمق الثقافة القروية، بحيث يمكن أن نتحدث عن «مجتمع ذي تطور بطيء»[7]، كما يمكن أن نعتبر «التعديلات البسيطة في السلوكات التي يتميز بها جيل لاحق عن جيل سابق، تجديدات لا أهمية لها، يلجأ إليها الشبان في طرق اللباس والعادات والترفيه من غير أن يحدث ذلك أي تخوف لدى الكبار»[8].

إذن، فالأمر يتعلق، لدى الشباب المتمدرس، بهوية امْتِثالية تُطالب بمطالب الآباء نفسها. وحتى لو افترضنا أن هناك تغييرا اجتماعيا، فإنه لا يمكن أن يصدر في الواقع إلا عن عدَّة عوامل سياسية وثقافية واقتصادية، عندما تتهيأ ظروف مُعَيَّنة، أي

(6) انظر من بين عدة مراجع : حسب صعن، **تحديث العقل العربي**، بيروت، دار العلم للملايين، 232 ص؛ زكي نجيب محمود، **إحياء الفكر العربي**، بيروت، القاهرة، دار الشروق، 388ص.

(7) M. Mead, Le fossé des générations, traduction de J. Clairevoye, éd. Denoel, 1971, Paris, p. 70.

(8) Ibidem.

عندما يبلغ الصراع الإجتماعي، ومستوى الوعي لدى الناس، مرحلة وضوح الحقيقة وتجلّيها.

من جهة أخرى، ألا يمكن أن نضيف هنا أن تكوين الأطفال/التلاميذ لهوية سلبية كهذه يعكس الـ«ـهوية» التي كوّنها الإنسان المغربي عموما ـ إذا لم نقل المغاربي ـ في الظروف التي سبقت فترة الاستعمار.

IV. 2. ـ الهوية السلبية و«هوية» الرجل المغربي عموما

إذا كنا نُسلم بالـ«ـفكرة الثابتة التي تقول إنه ليس للإنسان طبيعة، بل له تاريخ أو قل إنه التاريخ نفسه»(9). فالرجل المغربي ـ انطلاقا من هذا ـ يعكس، من خلال نفسيته، تركيبة المجتمع الذي يعيش فيه، بحيث إن «الأنا أو الشخصية الكلية تمثل نقطة الإلتقاء بين الفرد والوسط، (وبحيث) إن تكوين الشخصية يُعتبر دلالة، في الوقت نفسه، على المؤسسات الفردية والإجتماعية»(10).

وفي هذا الإطار، يرسُم بُول باسكون، من خلال دراسته للمجتمع المغربي عامة والمجتمع القروي خاصة، صورة حيَّة عن الحياة اليومية للفلاح، هذا الفلاح، الذي يَتَبَنَّى، في خضمِّ تنافر الأوضاع المحيطة به، عدداً من الرموز الثقافية المُتَضَادَّة المُسْتَقَاة من أنماط الإنتاج المتصارعة فيما بينها في الوقت الراهن، ونعني بها الباتريركية والقَبَلِية والفيودالية والرأسمالية والاشتراكية. غير أن هذا النوع من التكوين الإجتماعي لا يوجد ـ حسب باسكون ـ إلا على مستوى الإيديولوجية والتنظيم السياسي، وهو ليس أرضية مادية ولا أنشطة منتجة»(11).

ويستخلص باسكون من هذه اللوحة مفهوم «المجتمع المركّب» (أي المتعدد العناصر)، متسائلا كيف يعيش الإنسان المنتمي إلى هذا المجتمع ؟ وكيف يمكنه أن يتكيف مع عالم على هذه الدرجة من التعقيد تتجاذبه أربعة أنواع من الإيديولوجيات

(9) L. Malson, **Les enfants sauvages**, coll. 10/18, Union générale d'édition, Paris, 1964, p. 17.

(10) R. Kardinner, **L'individu dans sa société**, traduction de T. Prigent, Ed. Gallimard, Paris, 1969, p. 65.

(11) P. Pascon, **Le Haouz de Marrakech**, op. cit., p. 591.

على الأقل، علاوة على الأعراف والقيم والأخلاق والنظم القانونية والتكنولوجية وأساليب المعرفة، إلخ ؟

يتجلى الجواب، في رأي باسكون، في أن «الإنسان في المجتمع المركب يبدو كالعازِفِ الذي يعزِفُ على جميع الْمَلَامِسِ في الوقت نفسه، وكالمغني الذي يستعمل جميع طبقاته الصوتية في الوقت نفسه، أي أنه يسعى نحو تحقيق أهدافه الشخصية والفردية وحتى الجماعية أحيانا، دون أن يكلف نفسه عناء السؤال عما إذا كان إجراء مثل هذا الإجراء، أو تصرُّف مثل هذا التصرف، يُدَعِّمُ هذا النمط من الأخلاق أو هذا النظام من القيم أو يُخَربه»[12].

إن الخصائص السيكولوجية للإنسان في المجتمع المركب، كما يحددها بول باسكون، تتطابق مع الخصائص التي أبرزناها أثناء إنجاز هذا البحث، وهي خصائص الهوية السلبية لدى الطفل/التلميذ في السوط القروي الحمري، بل لابد من أن نضيف هنا أن سيكولوجيا الإنسان المغربي التي عَيَّنَها باسكون في أبحاثه عن الوسط القروي، والتي تتطابق ـ كما قلنا قبل قليل ـ مع الهوية السلبية عند الطفل القروي الحمري، تكاد تنطبق ـ في خطوطها العريضة على الأقل ـ مع الهوية التي حددها كاميليري في بحوثه السيكوسوسيولوجية عن المجتمع التونسي.

وأخيرا، إلى أي مدى يمكن هذه النفسية أن تسهم في التغيير الِاجتماعي المرغوب فيه ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال على درجة لا تخفى من الصعوبة، خصوصا في غياب مشروع اجتماعي للتنمية الشمولية، يضع في اعتباره كل العوامل المرتبطة بالوضعية الِاجتماعية المطروحة.

خاتـمة

إن الهوية السلبية المَصُوغَة عبر سيرورة تنشئية عائلية ومدرسية غير نَسَقية، ومُتَنَاقضة ومَبْتُورَة ومُحَرَّفَة، والتي يكوِّنها الطفل/التلميذ الـحمري، تعكس بجلاء الاضطراب الكبير الذي يطبع السياسة السوسيواقتصادية والثقافية التي تتبعها «الدولة الوطنية» في المغرب في الوقت الراهن. إنها تتميز بكونها هوية سلبية مُسْتَغْرِقَة في الآني وفي المادي، أو في إرضاء الرغبات الشخصية أو الجماعية، دون أخذ الجوهر الثقافي (المعتقدات والعقلية المخالفة للمنطق، إلخ)، بعين الِاعتبار، مِمَّا يُعرقل مسار التنمية الِاجتماعية المناسبة.

(12) Ibidem.

خلاصة عامة

لقد تعرضنا لطبيعة التغير الإجتماعي في المجتمع المغربي الراهن، كما تعرضنا لِطَبيعة السيرورة التنموية التي تتبعها «الدولة الوطنية»، ثم حاولنا بعد ذلك تحديد إشكالية المجتمع المغربي المتجلية أساسا في فشل الاستراتيجية التنموية المتبعة، تلك الاستراتيجية التي تتفاقم حالتُها بِتفاقم أزْمة الهوية الثقافية. إن هذه الإشكالية، في هذه الحالة، لابد وأن تنعكس آثارها على بِنْيات التنشئة والهوية لدى الأجيال الشابة.

ولقد قمنا بذلك، أولا، قصد تِبْيَان أهمية الإشكالية التي تَشْغَلُنا في هذا البحث، ألا وهي مسألة التنشئة وتكوين الهوية لدى الأجيال الشابة في إحدى دول العالم الثالث، أي المغرب، خصوصا إذا انطلقنا من قراءة الخطاب الغامض والمزدوج والمُعَمِّم لبعض المؤلفين الذين يعتبرون أن «الإشكالية الحالية لدى الشبيبة هي إشكالية خاصة بالمجتمعات العصرية، كما أنها مرتبطة بالتصنيع وبالتمدن اللذين يتميز بهما اليوم العديد من البلدان». ويضيف كاتب هذه السطور نفسه في هذا الصدد بطريقة أكثر تفصيلا ومُقارنة : «إن مرور طفولة المجتمعات التقليدية إلى سن الرشد يَجْرِي تَبعاً لبعض الشعائر التي تم سُنَّتْ وقُبِلَتْ منذ تاريخ قديم، إذ لا تَحْدُث بسبب ذلك أي قطيعة اجتماعية أو سيكولوجية بصفة عامة، وبحيث يمكن الحديث هنا عن انعدام أي إشكالية لدى هذه الشبيبة المعنية. وفي المقابل، نجد أن هذا المرور من الطفولة إلى الرُّشد يفتقر إلى الإنسجام عندما يتعلق الأمر بسياق التصنيع والتمدُّن. عندها لابد من الحديث إذن عن صراع الأجيال والحرمان والتهميش التي تعاني منها فئة من المجتمع، مما يجعلها تسقط فريسة للمعاناة من عدة صعوبات كالتكوين غير الملائم والبطَالة والإنحراف».

وفي رأينا أنّ هذا النوع من الخطابات الثُّنائية إلى أبعد الحدود (عصري/تقليدي) مَدْعَاةٌ للمغالطة من خلال إيحائها بأن الشبان في البلدان المصنعة لا يعيشون مشاكل بسبب انتقالهم من الطفولة إلى الرشد في علاقاتهم مع جيل الكبار (الآباء مثلا، إلخ).

بل إن الشبان في البلدان التي لم تُحقق بعدُ درجةً صناعية عُليا، ولم تَبْقَ ــ كما كانت تقليدية مائة في المائة ــ مثل عدد كبير من مجتمعات العالم الثالث التي تعاني

من أضرار التغيُّرات المفاجئة، كما تعاني من أزمة الهوية الإجتماعية والثقافية ــ إن أولئك الشباب، خصوصا المتمدرسين منهم، ينغمسون يوميا في مشاكل على قدر كبير من الخطورة، إلى درجة أنهم يندفعون بردود فعلهم نحو السيرورة الخاصة بتنشئتهم، وبتكوين هويتهم، وهكذا. ونحن نتجنب تطبيق ذلك النوع من الخطابات الثنائية على الوسط القروي الحمري الذي ليس مُصنَّعاً ولا تقليديّاً، بل إنه مُثَاقَف إلى أقصى الحدود. وقد عملنا على تبيان أهمية الإشكالية المتعلقة بتنشئة الشبان المتمدرسين وبهويتهم، وعلى تبيان الجدوى من آتخاذ هذه الإشكالية موضوعا أساسيا في البحث.

ولقد حددنا، من خلال الانتقال بين النظري ومعطيات البحث الأوَّلي، إشكالية البحث، ومن ثم المنهجية وفرضيات الدراسة.

ولقد قمنا، بعد جمع المعطيات وتحليلها، بإبراز النتائج التي سنعرضها بطريقة عامة تبعا للفرضيات أولا، ثم في شكل خُلاصات جامعة ثانيا، وذلك بهدف فتح بعض الآفاق المستقبلية للبحث في هذا الموضوع.

ففيما يخص الفرضيّة الأولى التي تقول «إن التنشئة العائلية والمدرسية تختلف بآختلاف محل الإقامة، حيث تتم تلك التنشئة، أي أن التنشئة المدرسية في القرية تُنَمِّي، من خلال نظامها الإجباري، إحساسا حادّاً بالمسؤولية لدى الطفل/ التلميذ، بينما تبقى التنشئة العائلية في البوادي أكْثَر هَيْمنة وتأثيراً بالمقارنة مع التنشئة المدرسية، لا سيما وأنها تجعل الطفل في موقف مُتَضَاد ومُزدوج بين الواجبات المدرسية والإشتغال في الأعمال اليومية للأسرة. وهذا ما تؤكده المعطيات المُحَصَّل عليها في هذا المجال بصفة عامة. إننا نلمَسُ إذن بخصوص التنشئة في البوادي هيمنةَ التنشئة العائلية على التنشئة المدرسية، في ضوء الإسهام الفعلي للطفل/ التلميذ في الأشغال العائلية (رعي القطعان والاشتغال في الحقول، إلخ)، وبناءً على طبيعة الروابط (المنفصمة) مع المدرسين، ومن جراء عدم مساندة الأبوين للطفل/التلميذ في ممارسة الأنشطة المدرسية، وأخيرا في ضَوْءِ خاصية العلاقات المدرسية أو الإجتماعية أو الإنسانيةالتي تقوم بين الطفل/التلميذ والمعلم.

أما التنشئة في القرى، أي في المراكز الحضرية الصغرى، فلقد توصلنا إلى أنها تتحدد في ضوء الوضعية السوسيومهنية للآباء، وفي ضوء جنس الأطفال المتمدرسين. ولقد سجلنا لدى الأطفال المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي،

على مستوى التعليم الإبتدائي، قدراً من الاستمرارية النسبية بين الوسطين المنشئين (المدرسة والأسرة)، وهو قدر يتناقص شيئا فشيئا كلما قطع الطفل المراحل في التعليم الثانوي. غير أن هذه الاستمرارية بين الوسطين تُحَسِّس الطفل/التلميذ بمسؤوليته وبالتالي تُنَمِّي لديه موقفا مناسبا من العمل المدرسي.

وعلى العكس من هذا، سجَّلنا لدى الأطفال/التلاميذ في الفئات المهنية الأخرى، كالتجارة والفلاحة والمهن الصغرى وحتى المهن غير المصرح بها، سجَّلنا تشابُهاً بينهم وبين الأطفال/التلاميذ في البوادي من حيث الأغلبية الساحقة من المتطلبات المرتبطة بحياتهم اليومية.

ولقد توصلنا من خلال هذه النتائج بالفعل إلى أن الأطفال/التلاميذ ــ باستثناء الأطفال/التلاميذ من فئة موظفي القطاع العام ــ في أثناء معاناتهم من انعدام الاستمرارية السوسيوثقافية بين الوسطين التنشئيين (الأسرة والمدرسة)، يعيشون سيرورة التنشئة، ومن ثمَّ سيرورةَ تكوين الهوية الإجتماعية، وكأنها تجربة من التَّمَزُّق والاستيلاب في سياق سوسيوثقافي مُتَأَقْلِم.

أما الفرضية الثانية التي تقول بأن التنشئة الأسرية والمدرسية تختلف باختلاف الوضعية السوسيومهنية للآباء، وهو ما يعني :

ــ أن موظفي القطاع العمومي يتفهمون إلى حد ما حاجة أطفالهم إلى اللعب والتسلية (الترفيه) ؛

ــ أن العاملين في قطاع التجارة، الأميين في غالب الأحيان، الذين يَرْبِطُون علاقاتهم مع أطفالهم على أساس أخلاقي، يبدون أكثر صرامة في الاستجابة لرغبات أطفالهم في اللعب والتسلية ؛

ــ أن الفلاحين والعمال وذوي المهن (كالخياطة والحلاقة والأنشطة الصغرى، إلخ) يبدون أكثر ميلا إلى اللاَمُبالاة فيما يخص مثل هذه الحاجيات ــ أما هذه الفرضية، فيبقى أن نشير بصددها إلى أننا لم نرصد، في المستويين الابتدائي والثانوي، اختلافا دلالة بين الأطفال/التلاميذ في مختلف الفئات السوسيومهنية، وذلك باستثناء بعض الأطفال المنتمين إلى فئة موظفي القطاع العمومي ؛ الشيء الذي يُلْغِي، إلى حدما، فرضيتنا هذه ويجعلنا بالتالي نميل إلى أن الأغلبية الساحقة لا تتفهم الطفل وحاجياته في هذا المجال، بل تقف منه موقفاً لامبالياً. كما أننا اِسْتَخْلَصْنَا فيما يتعلق

بالطفل/التلميذ في التعليم الابتدائي، أن مستوى هذه الحاجيات وطبيعتها، يتحددان داخل الأسرة من خلال علاقته بِذَويه، خصوصا بالأم لأسباب عميقة الارتباط بالوضعية الإجتماعية الثانوية المخصصة له، كما تتحدد من خلال الفصل بين الجنسين الجاري به العمل في سياق التنشئة القائمة في الوسط القروي الحمري.

وبالإضافة إلى ذلك، ففي غياب أرضية ثقافية، نجد الطفل القروي المتمدرس لا يملك لُعَباً خاصة مناسبة لمستوى نموه الفكري والنفسي والإجتماعي، وذلك بالرغم من ممارسته للألعاب ذات الطابع البدني (كرة القدم مثلا).

أما الطفل المراهق في الثانوي، فقد ساعده التطور الحاصل في أبعاد شخصيته (الفيزيولوجي والسيكولوجي والسوسيولوجي، إلخ)، على بروز حاجيات جديدة (الجنس والصداقات، إلخ)، التي لا يخفى أثرها على سيرورة التنشئة، وهو أثر سرعان ما يتَّخذ، بحكم أهميته، مظهراً جديدا يتميز بالتوتر والصراع مع الوسط المحيط، خصوصا إذا سلمنا بأن الحاجيات الجديدة لدى الطفل/المراهق الحمري المتولدة في هذا الوسط شبه المتثاقف لا تجد ظروف الاستجابة المناسبة، مما يؤدي إلى كَبْح سيرورة التنشئة وتشويهها في العمق.

هذا عن الوسط العائلي. أما المؤسسة المدرسية (وبالضبط العلاقات الإجتماعية بين الأطفال والمعلمين، وبين الأنشطة الترفيهية والأنشطة المدرسية)، فنشير إلى أنها، بصفتها فضاء للقلق والخوف، لا تُوفر بتاتا جوّاً مناسبا وسَانِحا للنمو الملائم لشخصية الطفل/التلميذ الحمري، الشيء الذي من شأنه أن يُبرز إلى الوجود نوعا من التنشئة مبتورا ومحدودا إلى أبعد مدى.

نصل الآن إلى الفرضية الثالثة، ومفادها أن التنشئتين العائلية والمدرسية تختلفان في مهامهما الإندماجية والإشْعاعية لدى الطفل، باختلاف جنسه. وبمعنى آخر، إنهما تتميزان إلى حد ما بخاصية انفتاح الأطفال الذكور وتفهُّمهم ؛ وبالمقابل، تكُونان صارمتين وحازمتين مع الإناث. ولقد رأينا أن النتائج المعروضة في هذا المجال تؤكد هذه الفرضية، بحيث لمسنا فصلا واضحا بين الذكور والإناث، سواء في ميدان الاشتراك في الأشغال البيتية أم في مجال اللعب والتسلية.

ويندرج هذا الفَصْلُ بين الجنسين في ما يمكن أن نُطلق عليه مسألة الحفاظ

على الشرف انطلاقا من وضعية المرأة في الثقافة الإسلامية التي تُدْخِلُها في إطار «المحرَّم» والمكتُوم الذي تجب حمايته حفاظا على الشرف.

وبالفعل، فلكي يحافظ الرجل المسلم عموما والرجل الحمري خصوصا على شرفه، خصوصا في سياق تضارب رموز الشرف الخارجية، فإنه «يُنشِئُ» المرأة ويُنمي إعادة إنتاجها على صورة الماضي، مُطبقا ذلك على ابنته حتى وإن كانت متمدرسة. وهذا ما يعني أن النظر إلى الطفل الذكر يتم بطريقة مختلفة تماما عن النظر إلى الأنثى، التي عليها أن تهتم بشؤون البيت الداخلية أو بالعالم المُستَتِر، ويبقى العالم الخارجي من نصيب الذكر.

ولقد نتج عن هذه الوضعية أن أصبحت الإناث المتمدرسات يكابدن بقوة من مرارة هذا العزل الْمُحَابِي للذكور. ومع ذلك، يجب ألا يغيب عن بالنا أن الجنسين معا يخضعان للإحباط والتضييق على مستوى تلبية الحاجيات المختلفة المرتبطة بسيرورة نموهما، السيكوسوسيولوجي والفيزيولوجي، مع فارق دقيق لصالح الذكور طبعا.

وأخيرا، إذا كان هذا هو واقع الحال في سيرورة تنشئة الطفل القروي الحمري من خلال نتائج بحث الفرضيات الثلاث، وهو واقع يتسم عموما بالغموض والتذَبْذُب أو بالتناقض، كما أنه يكشف في الوقت نفسه، عما يَعْتَرِي الوضعيةَ التثاقُفية من فراغ ومن اِنعدام وجود نظام للقيم وللتنشئة الاِجتماعية، أي نظام واضح المعالم ومتماسك إلى حدما، بحيث يتضمن قدرا ولو محدودا من الاستمرارية بين الوسطين المنشئين (الأسرة والمدرسة)، كما يسهم في تَيْسير اندماج الجيل الجديد وتنشئته، فماذا عن نوعية الهوية التي يكونها الطفل القروي المتمدرس الذي يعيش في أوج سيرورة تنشئة مبتورة ؟

ألا يمكن أن نقول إن أوجُه الحرمان والإحباط والاختناق التي يعانيها الطفل القروي تدفعه إلى الميل نحو القطيعة الجذرية مع عالمه القروي الأصلي ؟ إن الإجابة على هذين السؤالين العاميين هي مضمون الفرضيتين الأخيرتين (4 و5). وهكذا فالفرضية الرابعة التي فحواها أن «التنشئة المدرسية تساعد الطفل (عن طريق المستوى الدراسي المرتفع) على تعميق القطيعة بينه وبين فضائه القروي عموما وفضائه العائلي خصوصا، أي أن الطفل / التلميذ يكتسب من خلال تأثيرات التنشئة

المدرسية موقفا متعاليا ورافضا للمجال القروي بصفة عامة وللفضاء العائلي بصفة خاصة. ويمكننا أن نشير في البدء إلى أننا قد توصلنا من النتائج الخاصة بهذه الفرضية إلى أن المستوى الدراسي يُحْدِث بالفعل تأثيرا قويا في تكوين الوعي لدى الأطفال المراهقين، بالمشاكل المرتبطة بحياتهم اليومية ضمن وسطهم القروي الأصلي.

ويبدو، عند استعراض النتائج، أن هناك قطيعة فكرية مُمَنْطَقة مع الوسط القروي، وهي قطيعة حبلى بعدَّة أفكار تطالب بـ«ـالتغيير» و«الإصلاح» لظروف الحياة لدى القرويين؛ كما تبين النتائج أيضا أن الأطفال لا يتخلون أو يَنْأَوْنَ بأنفسهم عن المشاكل التي يعيشها ذووهم والمشاكل التي يعانون منها.

كما أنه من الجدير بنا أن نضيف أن هذه القطيعة الفكرية لا تدفع الطفل/المراهق المتمدرس في الوسط القروي الحمري مطلقا إلى تبني موقف رافض تماماً للعناصر الأساسية في الثقافة القروية، بما فيها من مبادئ دينية واعتقادات وتقاليد جاهزة، إلخ، بل إن تلك القطيعة تنحصر في توجيه الانتقادات للظروف المادية. ولقد ساقتنا هذه الطريقة في السلوك، لدى الطفل، إلى الاعتقاد الجازم بأنه «إصلاحي» وليس «ثوْريا».

نصل الآن إلى الفرضية الخامسة، وهي أن تيسير التنشئة المدرسية والعائلية، عبر تَشَبُّعها الثقافي، يؤدي إلى تطوير نظام «سالب» للتمثلات لدى الطفل/التلميذ تجاه هويته النفسية الإجتماعية، أي أنه يُدفع إلى اتخاذ موقف رافض لظروف العيش داخل الوسط القروي، مع اكتساب هوية «مُوجِبَة»، أي هوية تتشابه في خطوطها العريضة مع «الهوية الحضرية»، وهو ما أكدته النتائج الخاصة بهذه الفرضية.

وهكذا، فالطفل/المراهق القروي المتمدرس الذي خضع لتنشئة تتم في شكل مُثاقفة القروي من لدن الحضري داخل الوسطين المنشئين المتنافرين بشدة (الأسرة والمدرسة)، لم يكتسب موقفا متعاليا ومستخفا بالعناصر «المتدنية» القائمة في الوسط القروي، بل إنه أظهر ــ على العكس من ذلك ــ اهتماما صادقا وانشغالا بهموم هذا العالم القروي، متمنيا في قرارة نفسه أن يتم النظر في تلك الظروف الحياتية.

وبإيجاز، فإنه قد طور، عبر التنشئة المدرسية، هوية سلبية تحمل في طيِّها موقفا من الظروف الحياتية السيئة، ومن العلاقات القائمة بين الكبار والصغار، وبين الذكور والإناث، إلخ. وبعبارة أخرى، إننا هنا أمام حضور فعلي واهتمام مغلّف بقطيعة فكرية.

وخلاصة القول إنه يمكننا أن نستخلص من خلال هذه النتائج، كما هي واردة هنا، أننا نواجه سيرورة تنشئية مبتورة ومشوهة، باعتبارها تقوم على «وضعية مُثاقفة»، كما أنها تجري أولا في غياب نظام اجتماعي متماسك نسبيا على مستوى القيم والمعايير الاِجتماعية، وتجري ثانيا باعتبارها مَرْتَعاً للتنافر والاِنشقاق بين المؤسستين المنشئتين : المدرسة والأسرة.

وبناء على ما سبق فإن مثلَ هذه السيرورة، لا يمكنها إلا أن تدفع بالطفل/ القروي المتمدرس إلى بناء هوية سلبية تتميز أساسا بتمحورها حول اَنتقاد ظروف الحياة المادية على الخصوص، في الوسط القروي والدعوة إلى تحسينها.

ولعل هذا ما يدفع إلى التفكير، من جهة ثانية، في أن الطفل القروي المتمدرس لم يتخذ، بدافع العوامل التنشئية المدرسية، قطيعة جذرية مع الوسط القروي الأصلي، كما أن هذا الواقع قد يؤدي إلى بروز نوع من المواقف التوفيقية من الحياة اليومية ومن متطلبات هذه الحياة.

وإذا نظرنا من زاويةٍ مقارنةٍ هذه المرة إلى الطفل القروي المتمدرس في الوسط الحمري، بصفته -يعيش حالة مثاقفة القروي من لدن الحضري، وبالرغم من اَشتراكه مع الطفل الحضري في حالة الشعور بالنقص ودونية هوية «الأمة» العربية عامة والمجتمع المغربي خاصة، وجدناه يختلف عن الطفل الحضري بمواقفه وتمثلاته للأشياء، وبهويته النفسية الاِجتماعية الخاصة.

فعلا، لقد تبين لنا أن الطفل الحضري يبدو جَذْرِيّاً في انتقاداته، بينما يَبْقَى القروي أكثر تشبثا بالجانب الروحي للآباء (المعتقدات والتدين) مع تَمَنِّيه ومطالبته بإصلاح ظروفهم المادية، ويعود هذا ــ بلا ريب ــ إلى التأثيرات التي تحدِّد كل وسط على حدة، الحضري والقروي. هذا بالإضافة إلى دور الدولة في الوسط القروي المغربي عموما والوسط الحمري خصوصا، وهو الدور الذي لا يساعد بتاتا على تهييء الظروف الملائمة للتنمية، ولا على توفير السبل لانبثاق ثقافة شبابية من شأنها أن تؤدي إلى إحداث بعض الاختلاف بين الشبان والكبار، وبالتالي إلى إحداث صراع سوسيومعرفي يكون دافعا إلى انطلاق التغيير المناسب.

بناء على ما سبق، ماذا يمكننا أن نقول عن المساهمة التي يمكن للأطفال القرويين المتمدرسين أن يشاركوا بها، من خلال هويتهم السلبية القائمة في سيرورة التنمية والتغيير الاِجتماعيين ؟

الحقيقة أننا كنا قد أشرنا إلى أن الهوية السلبية لدى الطفل القروي المتمدرس، والتي تكونت في سيّاق التنشئة العائلية والمدرسية، المتثاقفة وغير المترابطة واللامتناسقة، تبقى متشبثة جدا بالجانب المادي للحياة اليومية، وتسعى دوماً إلى تحسينه وتؤمِّل في تحقيق استجابة كافِيَة للحاجيات العاجلة التي يشعر الطفل بأنه محروم منها شعوراً حادّاً.

ويتعلق الأمر في الواقع بهوية نفسية اجتماعية تكونت بشكل سطحي، لا سيما وأنها لا تستطيع الانفصال عن عالم الكبار بهدف تكوين عالمها الخاص بطريقة تلقائية، الشيء الذي يؤدي إلى الاستمرار في الاتباعية، ويمنع بالتالي من الانطلاق في سيرورة التغيير والتطور الملائم. والآن، ونحن في نهاية هذا البحث، ماذا يمكننا أن نستنتج على المستوى النظري والمنهجي، انطلاقا من أن كلّ سيكوسوسيولوجيا تتميز بعمق «تثاقفها»، تشير إلى أننا قد وجدنا صعوبات جمة طيلة هذا البحث عند اختيار المفاهيم المرتبطة بمختلف الآفاق المتعددة الاختصاص أو عند آستعمالها.

من هنا، كيف يمكن استعمال مفاهيم مثل **طفل ـ طفولة**، **مراهق ـ مراهقة**، **أسرة**، **طبقة اجتماعية**، **فئة اجتماعية**، **زوج**، **تربية**، في وسط اجتماعي قروي على الخصوص يبدو عليه أنه لا يعرفها ؟ وكيف يمكن استعمال مثل هذه المفاهيم وأبعادها النظرية دون الدخول أحيانا في المغامرات الصعبة داخل سياق اجتماعي حيث لم تتحقق بعد كرامة الكائن البشري.

حقا إن صعوبات التعامل مع هذا النمط من المفاهيم ومع مختلف النظريات المرتبطة معها ، هي على قدر من الحدة والأهمية ومن التمنُّع أحيانا، خصوصا وأنها كانت تدور في وسط اجتماعي يتميز بنُدرة تراكم على صعيد الإنتاج العلمي أو بغيابه.

وتبقى الإشارة إلى أن بحثنا هذا في موضوع الطفل المتمدرس في الوسط القروي يتحدد من خلال كل هذه الاعتبارات النظرية والعملية.

وانطلاقا من «رِيَادَتِنا» أو من «مغامرتنا» في أدغال حقل معرفي لم يُستكشف بعد، ولم يُمهَّد بما فيه الكفاية، نتمنى أن نكون قد فتحنا بهذا البحث المتواضع بعض الآفاق، ومهدنا المجال لانطلاق أبحاث مقبلة في هذا الميدان.

المصادر والمراجع

I ـ المراجع باللغة العربية

أوزي، أحمد، «استعمال التقنيات الإسقاطية في دراسة الاتجاهات النفسية للمراهقين المتمدرسين»، ندوة **البحث التربوي في المغرب : المناهج والمجالات**، كلية علوم التربية، الرباط، 1982، ص. 23ـ30.

أوزي، أحمد، **سيكولوجيا المراهق**، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، الرباط، 1986.

الجابري، محمد عابد، **نحن والتراث : قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي**، المعهد الثقافي العربي ـ دار الطليعة، الدار البيضاء ـ بيروت، 1980.

جسوس، محمد، تدخل في ندوة **تحولات المجتمع المغربي**، ضمن **المشروع** (مجلة)، عدد 6، يناير ـ فبراير ـ مارس، 1985.

الدريج، محمد، «شخصية المراهق وصعوباتها»، ضمن ندوة **البحث التربوي في المغرب : المناهج والمجالات**، كلية علوم التربية، الرباط، ص. 17ـ22.

الدريج، محمد وأوزي، أحمد، «المشكلات الأسرية والانفعالية للمراهق المغربي»، ضمن **الدراسات النفسية والتربوية** (مجلة)، عدد 4، دسمبر 1984، ص. 7ـ39.

زكي نجيب محمود، **تجديد الفكر العربي**، دار الشروق، بيروت ـ القاهرة، 1973.

حجازي، مصطفى، **التخلف الإجتماعي. سيكولوجية الإنسان المقهور**، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1980.

حسن صعب، **تحديث العقل العربي**، دار العلم للملايين، بيروت، 1980.

الكانوني، محمد بن أحمد العبدي، **أسفي وما إليه**، دون مكان ولا تاريخ للطبع، 180 صفحة.

II ـ المراجع باللغات الأجنبية

ABDERRAZAK, Kh., *Ecole et délinquance juvénile au Maroc*, Bordeaux. Thèse de 3e cycle, 1981, 395 pages.

ADAM, A., *Une enquête auprès de la jeunesse musulmane du Maroc,* Publication des Annales de la Faculté des Lettres, Aix-en-Provence, 1963, 195 pages.

ADAM, A., *Casablanca. Essai sur la transformation de la société marocaine au contact de l'Occident,* C.N.R.S., Paris, 1968, 898 pages.

ADLER, A., *L'éducation des enfants,* P.B.P., Paris, 1977, 259 pages.

AIT HAMZA, M., "L'émigration, facteur d'intégration ou de désintégration des régions d'origine? Cas du bassin versant d'Assif M'Goun", in *Le Maroc et la Hollande : Etudes sur l'histoire, la migration, la linguistique et la sémiologie de la culture,* série : Colloque et séminaires N° 8, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, , Rabat, 1988.

AIT SABBAH, F., *La femme dans l'inconscient musulman,* éd. Le Sycomore, Paris, 1982, 205 pages.

AKESBI MSEFER, A., *Sevrages et interdépendances*, éd.. Maghrébines, 1985, 335 pages.

AKESBI MSEFER, A., "Situation névrotique des rapports pédagogiques", in *Travaux du colloque : la recherche en éducation au Maroc. Méthodes et domaines,* Faculté des Sciences de l'Education, Rabat, 1982, pp. 27-37.

ALIOUA, Kh., "Jeunesse et changement social", in *Al Machrou'c,* n° 6, janvier-février-mars 1986, pp. 41-73.

AMIN, S., *La nation arabe*, éd. Minuit, Paris, 1977, 153 pages.

ARIES, Ph., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime,* Plon, Paris, 1960, 516 pages.

ARIES, Ph., "La famille aujourd'hui", in *Colloque consacré à la sociologie de la famille*, Ecole de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1966, pp 19-33.

AUBIN, E., *Le Maroc aujourd'hui,* A. Colin, Paris, 1904, 500 pages.

BACHER, F., *Les enquêtes en psychologie*, P.U.F., Paris, 1982, 2 tomes, 426 pages, tome I.

BALANDIER, G., *Anthro-pologiques*, P.U.F., Paris, 1974, 278 pages.

BALANDIER, G., *Sens et puissance,* Quadrige-P.U.F., Paris, 1981, 334 pages.

BARDIN, L., *L'analyse de contenu,* P.U.F., Paris, 1977, 233 pages.

BAROUDI, A., *Impérialisme et émigration,* éd. Le Sycomore, Paris, 1978, 177 pages.

BASTIDE, R., "La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation", in *Les carnets de l'Enfance*, n° 9, janvier 1969, pp. 27-33.

BASTIDE, R., "Acculturation", in *Encyclopædia Universalis*, Paris, 1968, vol. I, pp. 103-107.

BELLAL, A., "Planification et dépendance", in *Temps Modernes*, n° 375 (bis), octobre 1977, pp. 61-67.

BELLAL, A., *Développement et facteurs non-économiques*, SMER, Rabat, 1980, 102 pages.

BEN ALI, D., *Le Maroc pré-capitaliste*, SMER, Rabat, 1983, 312 pages.

BENAYER, L., *Etudes d'une forme de compensation psychique particulière à une génération marocaine «charnière»*, Université Mohammed V, thèse de doctorat en médecine, Rabat, 1971.

BENCHERIFA, A., "Gardiennage du troupeau et socialisation de l'enfant au Maroc", in *Production pastorale et société*, n° 10, printemps 1982, pp.85-88.

BENJELLOUN, Kh., "Statut de l'enfant dans la société marocaine", in *Travaux du séminaire «L'enfant, l'éducation et le changement social»*, Université Mohammed V, Ecole Normale Supérieure, 1979, pp. 118-121.

BERNARD, Ph., "Les jeunes dans la société", in *Le Monde* (dossiers et documents), n° 114, septembre 1984, pp. 1-2.

BERNSTEIN, B., *Langage et classes sociales*, éd.. de Minuit, Paris, 1975.

BERTHAULT, P., *Les caractéristiques de l'économie rurale de l'Afrique du Nord*, rapport présenté au Congrès colonial des ingénieurs agricoles à Paris le 26 octobre 1931, imprimerie Lahaure, Paris, 1932, 19 pages.

BAUDELOT, Ch. et ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, F. Maspero, Paris, 1971, 340 pages.

BAUDELOT, Ch. et ESTABLET, R., *L'école primaire divise...*, F. Maspero, Paris, 1971, 340 pages.

BECKER, D., "Le test du Rorschach appliqué à une population musulmane marocaine bilingue", in *Bulletin de psychologie*, n° 225, tome XVII, 2-7, novembre 1963, pp. 130-144.

BECKER, D., "La délinquance juvénile au Maroc", in *B.E.S.M.*, tome XXVII, n° 98-99, 1963, pp. 177-203.

BELARBI, A., "Les relations enseignants-enseignés dans la classe", in *B.E.S.M., «Enseignement et système scolaire»*, n° 149-150, 1983, pp. 81-107.

BELARBI, A., *Structures et relations pédagogiques dans un quartier populaire de Rabat : monographie de l'école primaire Ettaouhid*, thèse de 3ème cycle, Faculté des Lettres, Rabat, 1976.

BELGHITI, M., "Les relations féminines et le statut de la femme dans la famille rurale dans trois villages de la Tessaout", in *B.E.S.M.*, tome XXXI, n° 114, juillet-août-septembre 1969, pp. 1-73.

BELGUENDOUZ, A., "Les travailleurs marocains peuvent-ils être des investisseurs au Maroc?", in *Lamalif*, n° 106, mai 1979, pp. 46-55.
BERQUE, J., *Maghreb, histoire et sociétés*, éd. Duculot, Alger, 1974, 227 pages.
BRUNOT, E., "Quelques réflexions sur l'enfant marocain entre la tradition et la modernité", in Travaux du séminaire *«L'enfant, l'éducation et le changement social»*, Université Mohammed V, E.N.S., 1979, pp. 50-56.
BOTVIN, G.J., et MURRAY, F.B., "The efficacy of peer modeling and social conflict in acquisition of conservation", in *Child development*, n°46, 1975, pp. 796-799.
BOUDON, R., et BOURRICAUD, F., *Dictionnaire de la sociologie*, P.U.F., Paris, 1982, 651 pages.
BOURDIEU, P., et SAYAD A., *Le déracinement, la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*, éd. Minuit, Paris, 1964, 224 pages.
BOURDIEU, P., et PASSERON. J.C., *Les héritiers*, éd. Minuit, Paris, 1968, 180 pages.
BOURDIEU, P., *La reproduction*, éd. Minuit, Paris, 1973, 284 pages.
BOURDIEU, P., et *alii*, *Le métier de sociologue*, Mouton-Bordas, Paris, 1968, 430 pages.
BOURDIEU, P., *La sociologie en Algérie*, coll. Que sais-je?, P.U.F., Paris, 1974, 128 pages.
BOURGEOIS, P., *L'univers de l'écolier marocain*, 5 fascicules, M.E.N., Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat.
CAMILLERI, C., *Jeunesse, famille et développement*, C.N.R.S., Paris, 1973, 506 pages.
CAMILLERI, C., "Crise socio-culturelle et crise d'identité dans les sociétés du tiers-monde : l'exemple des sociétés maghrébines", in *Psychologie française*, tome 24, n° 3-4, 1979, pp. 259-268.
CAMILLERI, C., "Images de l'identité et ajustements culturels au Maghreb", in *Peuples méditerranéens*, n° 24, juillet-septembre 1983, pp. 117-152.
CAMILLERI, C., "Les usages de l'identité : l'exemple du Maghreb", in *Revue Tiers-Monde*, n° 97, janvier-mars 1984, pp. 29-42.
CAMILLERI, C., "Transferts de représentations et besoins", in *Peuples méditerranéens*, n° 35-36, avril-septembre 1986, pp. 99-107.
CANNEL, C.F., et KHAN, R.L., "L'interview comme méthode de collecte", in Festinger L. El Katz D., *Les méthodes de recherches dans les sciences sociales*. Traduction de Lesage H., tome II, P.U.F., Paris, 1963, pp. 385-437.
CASTELLAN, Y., *La famille*, coll. "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1982, 128 pages.

CHAOUITE, A., "Malaise social et naissance de l'individu", in *Lamalif*, n°130, novembre-décembre 1981, pp. 38-40.

CHATEAU, J., *L'enfant et le jeu*, éd. du Scarabée, 1967, 204 pages.

CHATEAU, J., "Qu'est-ce que l'enfance?", in Gratiot-Alphandery H. et Zazzo R., *Traité de psychologie de l'enfant*, tome I, P.U.F., Paris, 1970, pp. 79-141.

CHEBEL, M., *La formation de l'identité politique*, P.U.F., Paris, 1986, 223 pages.

CHELHOD, J., *Les structures du sacré chez les Arabes*, G.P. Maisonneuve et Larose, Paris, 1964, 288 pages.

CHOMBARD de LAUWE, M.J., "L'interaction de l'enfant et de l'environnement, objet de recherche et révélateur social", in *Bulletin de psychologie*, vol. XXIX, 325, n° 18, 1975-76, pp. 954-964.

CHOMBARD de LAUWE, M.J., *Un monde autre : l'enfance*, Payot, Paris, 1979, 145 pages.

CHOMBARD de LAUWE, M.J., et autres, *L'enfant en jeu*, éd. C.N.R.S., Paris, 1979, 346 pages.

CLAPAREDE, E., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, tome I, Delaunay, Paris, 1947, 245 pages.

CLAPIER, S.V., *Panorama du culturisme*, éd. de l'Epi, Paris, 1976, 221 pages.

CLAPIER, S.V., *L'enquête psycho-sociologique et son analyse de contenu* (polycopié), Laboratoire de psychologie sociale, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Nice, 36 pages.

Colloque, "Le dualisme rural au Maghreb - problèmes et politiques", in *Lamalif*, n° 57, février 1973, pp. 8-25.

COSTER, S. (de), "Rôles parentaux et développement de l'enfant", in Colloque : *La famille d'aujourd'hui*, consacré à la sociologie de la famille, Ecole de l'Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1966, pp. 19-33.

COSTER, M. (de), "Le monde de la société dualiste dans les sciences humaines", in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XLIX, 1970, pp. 69-82.

COULEAU, J. *La paysannerie marocaine*, C.N.R.S., Paris, 1968, 296 pages.

DEBESSE, M., *Essai sur la crise d'originalité juvénile*, Librairie Félix Alcan, Paris, 1936, 435 pages.

DEBRE, R., *L'honneur de vivre*, E. Herman et Stock, Paris, 1974.

Délégation provinciale de l'Agriculture, Safi, 1962.

DEVOS, G., "L'identité ethnique et le statut de minorité", in *Identité collective et changements sociaux*, Privat, Toulouse, 1986, pp. 27-38.

Direction de la Statistique, *Le recensement général de la population et de l'habitat en 1982*.

DJAIT, H., *La personnalité et le devenir arabo-islamique*, coll. "Esprit", éd. du Seuil, Paris, 1974, 300 pages.
DOGBE, Y.E., *La crise de l'éducation*, éd. A. Kpagnon, Paris, 1979, 182 pages.
DOISE, W., MUGNY, G., PIERRET-CLERMONT, A.T., "Social interaction and the development of cognitive operations", in *European Journal of Social Psychology*, n° 5, 1975, pp. 367-383.
DOISE, W., et *alii*, *Psychologie sociale expérimentale*, coll. "U", A. Colin, Paris, 1978, 263 pages.
DURKHEIM, E., *Education et sociologie*, coll. "Le sociologue", P.U.F., Paris, 1966.
EHRLICH, M. et ZIROTTI, J.P., "Scolarisation et destructuration des groupes minoritaires", Bernard Ph. J., *Les travailleurs étrangers en Europe occidentale*, Mouton, Paris-La Haye, 1976, pp. 241-259.
EL BOUKHARI, *Les traditions islamiques*, traduction de Houdas O., tome 4, Ernest Leroux, Paris, 676 pages.
EL CHHAB, M., *L'école et la société rurale au Maroc. Une approche sociologique.* Thèse de 3e cycle, Université de Paris V, 1980-81, 333 pages.
El KHATAT-BENNAI, *Le monde arabe au féminin*, éd. l'Harmattan, Paris, 1985, 325 pages.
EL MALKI, H., "La crise : source de progrès ou de régression", in *Le Tiers-monde dans la crise. Quelles issues?* Actes du colloque du département des sciences économiques de la Faculté de Droit, Université Mohammed V, Rabat, avril 1982, pp. 3-8.
EL MANDJRA, M., "La recherche scientifique et la création", in *Lamalif*, n° 137, juin-juillet 1982, pp. 40-43.
Encyclopædia Universalis, tome I.
ERIKSON, E., *Adolescence et crise*, éd. Flammarion, Paris, 1972, 350 pages.
ESCALIER, R., *Citadins et espaces urbains au Maroc*, tome I, C.N.R.S., Paris, Universités de Tours et Poitiers, 185 pages.
FISCHER, G.N., "L'espace comme nouvelle lecture du travail", in *Sociologie du travail* (4), 1978, pp. 397-422.
FISCHER, G.N., *Espace industriel et liberté*, P.U.F., Paris, 1980, 223 pages.
FISCHER, G.N., *La psychosociologie de l'espace*, coll. "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1981, 128 pages, .
FOUZIA, Z., "L'enfant comme investissement psychologique pour la femme marocaine du milieu traditionnel", in : travaux du séminaire *L'enfant, l'éducation et le changement social*, Université Mohammed V, E.N.S., Rabat, 1979, pp. 57-64.
FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, F. Maspéro, Paris, 1982, 202 pages.
FREMON, A., *La région, espace vécu*, P.U.F., Paris, 1976, 223 pages.

FREUD, A., *Le moi et les mécanismes de défense,* P.U.F., Paris, 1978, 166 pages.

FURTENAU, P., "Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution", in *Partisans : Pédagogie : Education ou mise en condition?,* F. Maspéro, Paris, 1976, pp. 54-76.

GHALIOUN , B., "Identité, culture et politiques culturelles dans les pays dépendants", in *Peuples méditerranéens,* n° 16, juillet-septembre 1981, pp. 31-50.

GHALIOUN, B., "Débat ; L'identité, alibi?", *Peuples méditerranéens,* n° 16, juillet-septembre 1981.

GHIGLIONE, R., et MATALON, B., *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique,* A. Colin, Paris, 1980, 301 pages.

GOIUN DECARIE, T., "Les origines de la socialisation", in *L'enfant, explorations récentes en psychologie du développement,* sous la direction de J.F. Saucier, Les presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1980, pp. 17-41.

GRISEZ, J., *Méthodes de la psychologie sociale,* P.U.F., Paris, 1975, 191 pages.

GUERRAOUI, D., *Les paysans, quel avenir?,* éd. Maghrébines, Casablanca, 1986, 95 pages.

GUERRAOUI, D., *Agriculture et développement au Maroc,* éd. Maghrébines, éd. Publisud, Casablanca-Paris, 1985, 231 pages.

HADDIYA, EL M., *Le migrant marcoain au marché.* Approche psychologique du problème de la communication et de son influence sur son intégration sociale. Thèse de 3e cycle, Faculté des Lettres, Nice, 1981, 331 pages.

HADDIYA, EL M., "La monnaie dans la conception de l'immigré marocain", in *Al Assas,* n° 4, mars 1982, pp. 31-34.

HADFILED, J.A., *L'enfance et l'adolescence,* P.B.P., Paris, 1975, 246 pages.

HARDY, G. et BRUNOT, L, "L'enfant marocain. Essai d'ethnologie scolaire", in *Bulletin de l'Enseignement Public au Maroc,* n° 63, janvier 1925, 75 pages.

HARRIS, A.E., "Découvertes récentes de la recherche nord-américaine sur la socialisation du jeune enfant", in *Revue internationales des sciences scolaires,* n° 3, vol. XXXI, 1979, pp. 451-463.

HENRIO-VAN-ZANTEN, A., "L'école en milieu rural : réalités et représentations", in *Revue française de pédagogie,* n° 73, octobre-novembre 1985, pp. 41-46.

IBAAQUIL, L, "L'école marocaine : une machine de rêve?", in *B.E.S.M.*, "Enseignement et système scolaire", n° 149-150, 1983.

IBAAQUIL, L., Présentation du B.E.S.M. "Enseignement et système scolaire", n° 149-150, 1983, pp. 7-13.

IBAAQUIL, L., "Le discours scolaire et l'idéologie au Maroc", in *Lamalif,* n° 95, mars 1978, pp. 32-43.
IKKEN, A., "La jeunesse marocaine face à son avenir", in *Sindibad,* n° 43, mai 1985, pp. 2-5.
JAMOUS, R., *Honneur et baraka,* éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1977, 303 pages.
JENISTAR, A., "Ecole, famille et société au Maroc", in *Lamalif,* n° 116, mai 1980, pp. 49-57.
JIBRIL, M., "La parole des jeunes de 20 ans, in *Lamalif.* n° 157, 1984, pp.10-14.
JULIEN, Ch.-A., *Le Maroc face aux impérialismes (1415-1956),* J.A., Paris, 1978, 552 pages.
KABBAJ, M.M., "La socialisation des enfants en milieu traditionnel et l'incursion des communications de masse au Maroc", in *Revue internationale des sciences sociales,* n° 3, vol. XXXI, 1979, pp. 465-481.
KAITOUNI, I., "Editorial", in *L'Opinion* (journal), 7 mai 1985.
KAKAR, S., "L'enfance en Inde : les idéaux traditionnels et la réalité contemporaine", in *Revue internationale des sciences sociales,* n° 3, vol. XXXI, 1979, pp. 483-495.
KARDINIER, A., *L'individu dans sa société* (traduction de Prigent T.), éd. Gallimard, Paris, 1969, 531 pages.
KHALIL, M., et SAAF, N., "Jeunes : parole aux branchés", in *Le Message de la Nation,* n° 57, 15 décembre 1984, .
KHATIBI, A., *Bilan de la sociologie au Maroc,* Publication de l'Association pour la recherche en sciences humaines, Rabat, 1967, 65 pages.
KUHN, D., "Mechanisms of change in the development of cognitive structures", in *Child development,* n° 43, 1972, pp. 833-844.
LACAN, J., *Ecrits,* coll. "Points", éd. du Seuil, Paris, T. I., 1966, 289 pages ; T. II, 1971, 244 pages, .
LAGACHE, D., *L'unité de la psychologie,* P.U.F., Paris, 1973, 75 pages.
LAING, R., *Le moi divisé,* éd. Stock, Paris, 1979, 295 pages.
LAUTREY, J., *Classe sociale, milieu familial et intelligence,* P.U.F., Paris, 1980, 283 pages.
LAZAREV, G., "Changement social et développement dans les campagnes marocaines", in *B.E.S.M.,* "Etudes sociologiques sur le Maroc", 1978, pp. 129-143.
LE GALL, A., *Les insuccès scolaires,* coll. "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1973, 128 pages, .
LE MOINE, C., "L'étude de l'enfant : un champ exemplaire d'emprise analytique", in *Recherche de psychologie sociale : psychologie sociale de l'enfant,* n° spécial, 1983, pp. 5-13.
LEW-FAI, P., "Modèles culturels dominants et socialisation des enfants à l'Ile Maurice", in Chombart de Lauwe, P.H., *Transformations sociales et dynamique culturelle,* C.N.R.S., Paris, 1981, pp. 167-183.

LEYENS, J. Ph., *Psychologie sociale,* P. Mardaga, Bruxelles, 1979, 196 pages.

LORIN, H., *L'Afrique du Nord,* Librairie A. Colin, Paris, 1908, 416 pages.

MAISONNEUVE, J., *La psychologie sociale,* coll. "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1977, 128 pages.

MALSON, L., *Les enfants sauvages,* coll. "10/18", Union générale d'éditions, Paris, 1964, 246 pages.

MARCUSE, *L'homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée* (trad; de Witting M.), éd. de Minuit, Paris, 1968, 312 pages.

MARCUSE, *Eros et la civilisation* (trad. de Neny, J.G., et Fraenkel, B.), éd. Minuit, Paris, 1971, 240 pages.

MARTINS, L., "Aspirations sociales et changement social", in *Aspirations et transformations sociales,* dirigé par Ph. Chombart de Lauwe, éd. Anthropos, Paris, 1970.

MASSON, A., "Urbanisation et habitat du grand nombre. L'approche marocaine", in *Villes et sociétés au maghreb. Etudes sur l'urbanisation,* C.N.R.S., Paris, 1974, pp. 104-143.

MAUCO, G., *Psychanalyse et éducation,* A. Montaigne, Paris, 1968, 268 pages.

MENDEL, G., *Pour décoloniser l'enfant,* P.B.P., Paris, 1977, 272 pages.

MENDEL, G., *La crise de génération,* P.B.P., Paris, 1981, 270 pages.

MENDRAS, H., "La sociologie rurale", in *Aspects de la sociologie française,* Les Editions ouvrières, Paris, 1966, 220 pages.

MENDRAS, H., *Eléments de sociologie,* A. Colin, Paris, 1975, 262 pages.

MERNISSI, F., *Les femmes du Gharb,* SMER, Casablanca, 1985, 136 pages.

MERNISSI, F., "Pourquoi nos enfants sont dans les rues", in *Lamalif,* n° 105, mars-avril, 1979, pp. 29-31.

MIEGE, J.L., *Le Maroc et l'Europe,* P.U.F.,Paris, 1963.

MIEGE, J.L., *Le Maroc,* coll. "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1966, 128 pages.

MITSCHERLICH, A., *Vers la société sans pères,* traduction de Jacob, M. et *alii,* Gallimard, Paris, 1969, 354 pages.

MONTAIGU, G., "Du colonialisme mercantile au “néo-colonialisme”. Les causes profondes du sous-développement", in *Recherches africaines,* n° 1, janvier-mars 1961, pp. 3-31.

MOUSSAOUI, D., "Approche sociologique des systèmes culturels et éducatifs traditionnels", in *Pro-culture,* n° 5/6, 1975, pp. 115-149.

MOSCOVICI, S., Préface de Jodelet, D. et *alii,* "La psychologie sociale : une discipline en mouvement", Mouton, Paris-La Haye, 1970, pp. 9-64.

MUCCHIELLI, A., *L'identité,* coll. "Que sais-je?", P.U.F., Paris, 1986, 128 pages.

MUCCHIELLI, R., "La socialisation de l'individu", in *Encyclopédie de la psychologie. Psychologie sociale*, tome 5, éd. F. Nathan, Paris, 1972, pp. 33-40.

MUGNY, G. et DOISE, W., "Factores sociologicos y psicosociologicos en el desarollo cognitivo", in *Annuario de psicologia,* 1978, 17.

MUSGROVE, F. et TAYLOR, P.H., "Ce que les élèves attendent des enseignants", in Morrisson, A. et Mc Intyred, *Psychologie sociale de l'enseignement,* Dunod, Paris, 1976, pp. 3-16.

MUSSEN, P., "La formation de l'identité. Découvertes psychologiques et problèmes de recherche", in *Identité individuelle et personnalisation.* Sous la direction de P. Tap, Privat, Toulouse, 1986, pp. 13-21.

MAHOUM, Ch., *L'entretien psychologique*, P.U.F., Paris, 1958, 173 pages.

NEWCOMB, T.M., et *alii, Manuel de psychologie sociale,* traduction de Touzard, H., P.U.F., Paris, 1970, 639 pages.

NICOLAS, G., "La sociologie rurale au Maroc pendant les cinquante dernières années. Evolution des thèmes de recherche", in *Tiers-Monde,* n° 11, septembre-octobre, 1961, pp. 527-543.

NOIN, D., *La population rurale du Maroc,* P.U.F., Paris, tome I, 279 pages.

NUTTIN, J., *La structure de la personnalité,* P.U.F., Paris, 1975, 272 pages.

ORIOL, M., "Présentation : la crise de l'Etat comme forme culturelle", in *Peuples méditerranéens,* n° 24, juillet-septembre 1983, pp. 3-12.

OSTERRIETH, P.A., "Les milieux", in *Traité de psychologie de l'enfant.* Sous la direction de Gratiot-Alphandery H., et Zazzo, R., tome I, P.U.F., Paris, 1970, pp. 143-197.

PASCON, P., "Une expérience sociologique de laboratoire", in *B.E.S.M. "30 ans de sociologie au Maroc",* n° 155/156, janvier 1986, pp. 11-16.

PASCON, P., *Le Haouz de Marrakech,* Publication du C.N.R.S., I.N.A.V., 1977, 693 pages.

PASCON, P., *Etudes rurales, idées et enquêtes sur la campagne marocaine,* SMER, Rabat, 1980, 293 pages.

PASCON, P., "Entretien avec Tahar Benjelloun", in *B.E.S.M. "30 ans de sociologie du Maroc",* n° 155-156, janvier 1986, pp. 43-57.

PASCON, P., "30 ans de sociologie au Maroc", in *B.E.S.M.,* n° 155-156, janvier 1986, 279 pages.

PASCON, P. et BENTAHAR, M., "Ce que disent 296 jeunes ruraux", in *B.E.S.M. "Etudes sociologiques",* 1978, pp. 145-287.

PEGURIER, J., *Espaces urbains en formation dans le Tensift. Essai de sociologie régionale,* SMER, Rabat, 1981, 448 pages.

PEGURIER, J., *Urbanisation d'un centre rural au Maroc : étude d'un cas: El Kelaâ des Srargna,* C.E.R.F., Rabat, 1972, 100 pages.

PENA-MARIN, C., "La identidad en la frontera con los ostros", in *Revista de Occidente,* n° 56, enero 1986, pp. 53-57.

PERES-ARGOTE, A., "La identidad colectiva : una reflexion abierta desde la sociologia", in *Revista de Occidente,* n° 56, enero 1986, pp. 76-90.

PERRINJAQUET, R., "L'habitat en tant qu'univers de socialisation de l'enfant dans les sociétés industrielles", in *Revue internationale des sciences sociales,* n° 3, vol. XXXI, 1979, pp. 497-509.

PIAGET, J., *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin, Paris, 1967, 192 pages.

PIAGET, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1956, 214 pages.

PIAGET, J., *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement,* P.U.F., Paris, 1975, 189 pages.

PIAGET, J., *La représentation du monde chez l'enfant*, P.U.F., Paris, 1976, 335 pages.

PIAGET, J., *Le jugement moral chez l'enfant,* P.U.F., Paris, 1978, 334 pages.

POLLAK-ELTZ, "La socialisation des enfants chez les Afro-Vénézuéliens", in *Revue internationale des sciences sociales* consacrée aus "modes de socialisation de l'enfant", n° 3, vol. XXXI, 1979, pp. 511-517.

POSTIC, M., *La relation éducative*, P.U.F., Paris, 1979.

RAMBAUD, P., *Société rurale et urbanisation,* éd. Seuil, Paris, 1974, 352 pages.

ROCHEBLAVE-SPENLE, A.M., *L'adolescent et son monde*, éd. Universitaires, Paris, 1969, 207 pages.

ROCHER, G., *L'organisation sociale,* coll. "Points", éd. H.M.H. Ltée, Paris, 1968, 253 pages.

ROCHER, G., *Le changement social,* coll. "Points", éd. H.M.H. Ltée, Paris, 1968, 319 pages.

ROCHER, G., *L'action sociale,* éd. H.M.H. Ltée, Paris, 1968, 194 pages.

ROUSSEAU, J.J., *Le discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1754.

RYCROFT, Ch., *Dictionnaire de psychanalyse*, traduction de Kalmanovith, J., Hachette, Paris, 1972.

SAINSAULIEU, R., *L'identité au travail,* Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, 487 pages.

SALMI, J., "Maroc, une planification sans développement : expérience marocaine de planification (1958-1976)", in *Les Temps modernes.* Du Maghreb, n° 375, octobre 1977, pp. 113-147.

SALMI, J., *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*, éd. Maghrébines, Rabat, 1985, 223 pages.

SELOSSE, J., "Introduction à l'étude de la délinquance juvénile au Maroc", in *B.E.S.M.*, n° 75, vol. XXI, janvier 1958, pp. 305-318.

SOETZEL, J., *La psychologie sociale*, Flammarion, Paris, 1978, 350 pages.

TAP, P., *Masculin et féminin chez l'enfant*, Privat-Edisem, Toulouse, 1985, 337 pages.

THANH KOI, L., "La présentation du numéro de la revue *Tiers-Monde* sur "Culture et développement", in *Revue Tiers-Monde*, n° 97, janvier-mars 1984.

THANK KOI, L., "Culture et développement", in *Revue Tiers-Monde*, n° 97, janvier-mars 1984, pp. 9-28.

TERRIER, G. et BIGEAULT, J.P., *Une école pour Œdipe*, Privat, Toulouse, 1975, 271 pages.

TROIN, J.F., *Le Maroc du Sud*, Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 1968-69, 30 pages.

UNRUG, M.C. (d'), *Analyse de contenu*, Ed. Universitaire, Paris, 1974, 270 pages.

VALENSI, L., *Le Maghreb avant la prise d'Alger*, coll. "Questions d'histoire", Flammarion, Paris, 1969.

VANDENPLAS-HOLPER, Ch., *Education et développement social de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1979, 239 pages.

VOIZOIT, B., *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*, A. Colin, Paris, 1972, 328 pages.

ZAOUA, H., "Sur les effets de la domination de la théorie du développement", in *Le Tiers-Monde dans la crise*. Actes du colloque du département des Sciences économiques de la Faculté de Droit, Université Mohammed V, Rabat, avril 1982, pp. 11-16.

ZAVALLONI, M., "L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science", in *Introduction à la psychologie sociale* sous la direction de Moscovici, S., tome 2, Librairie Larousse, Paris, 1973, pp. 246-265.

ZAVALLONI, M., et LOUIS-GUERIN, Ch., *Identité sociale et conscience*, Les Presses universitaires de Montréal, Privat, 1984, 280 pages.

ZGHAL, A., "Industrialisation et spécificité culturelle dans le Tiers-Monde", in *Revue tunisienne des Sciences sociales*, n° 36-37-38-39, 1974, pp. 13-19.

ZIROTTI, J.P., "Les Tsiganes ou l'identité sans frontières", in *Peuples Méditerranéens*, n° 24, juillet-septembre 1983, pp. 61-69.

فهرس

نتائج البحث : التحليل والتاويل

القسم الأول : الطفل بين الأسرة والمدرسة

القسم الثاني : التنشئة الإجتماعية : الهوية والقطيعة

هذا الكتاب

يعالج هذا البحث ـ وفق منظور سيكوسوسيولوجي محدد ـ إشكالية نفسية اجتماعية تربوية هامة، ألا وهي علاقة التنشئة الإجتماعية (الأسرية والمدرسية على الخصوص)، بتكوين الهوية النفسية الإجتماعية للشباب القروي المغربي المتمدرس. ولا ريب في أن هذا الموضوع المبحوث لا يزال موضوعا بكرا في مجتمعنا، اللهم إلا ما كان من بعض المقاربات التي سبق أن عالجت ـ بشكل أو بآخر ـ بعض جوانبه وقضاياه.

أما من الناحية الإجتماعية، فهذا الكتاب يرتبط بقضية هامة ذات أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية متعددة، ألا وهي إشكالية الوسط القروي في المجتمع المغربي المعاصر، وما أصبح يعرفه من تحولات عميقة شملت مختلف البنيات والمجالات والهياكل والمؤسسات، كما شملت العقليات والتصورات الثقافية والتطلعات المستقبلية للأفراد والجماعات.

